



Trendy

Internetowe Czasopismo Edukacyjne

nr 2/2011

Spis treści:

1. Agnieszka Pietryka, Jakub Osiński
Projekty Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS) – gdzie szukać informacji?..... 2
2. Gabor Halasz
Uwarunkowania poprawy wyników PISA na Węgrzech – wpływ programów edukacji finansowanych przez UE 14
3. Wywiad z Janem Herczyńskim
O polityce oświatowej na poziomie lokalnym..... 25
4. Alicja Kapcia, Ryszard Sikora
Od diagnozy do rozwiązań..... 31
5. Joanna Kołodziejczyk
Ewaluacja zewnętrzna w szkole – dialog dla rozwoju 37
6. Iwona Sobka
Nowa podstawa programowa w edukacji wczesnoszkolnej – założenia i praktyka 44
7. Małgorzata Jackowska
Nowa jakość edukacji – dwa lata pracy z nową podstawą programową w gimnazjum 51
8. Katarzyna Gęba
Centra rozwoju edukacji – ku czemu zmierzamy..... 58

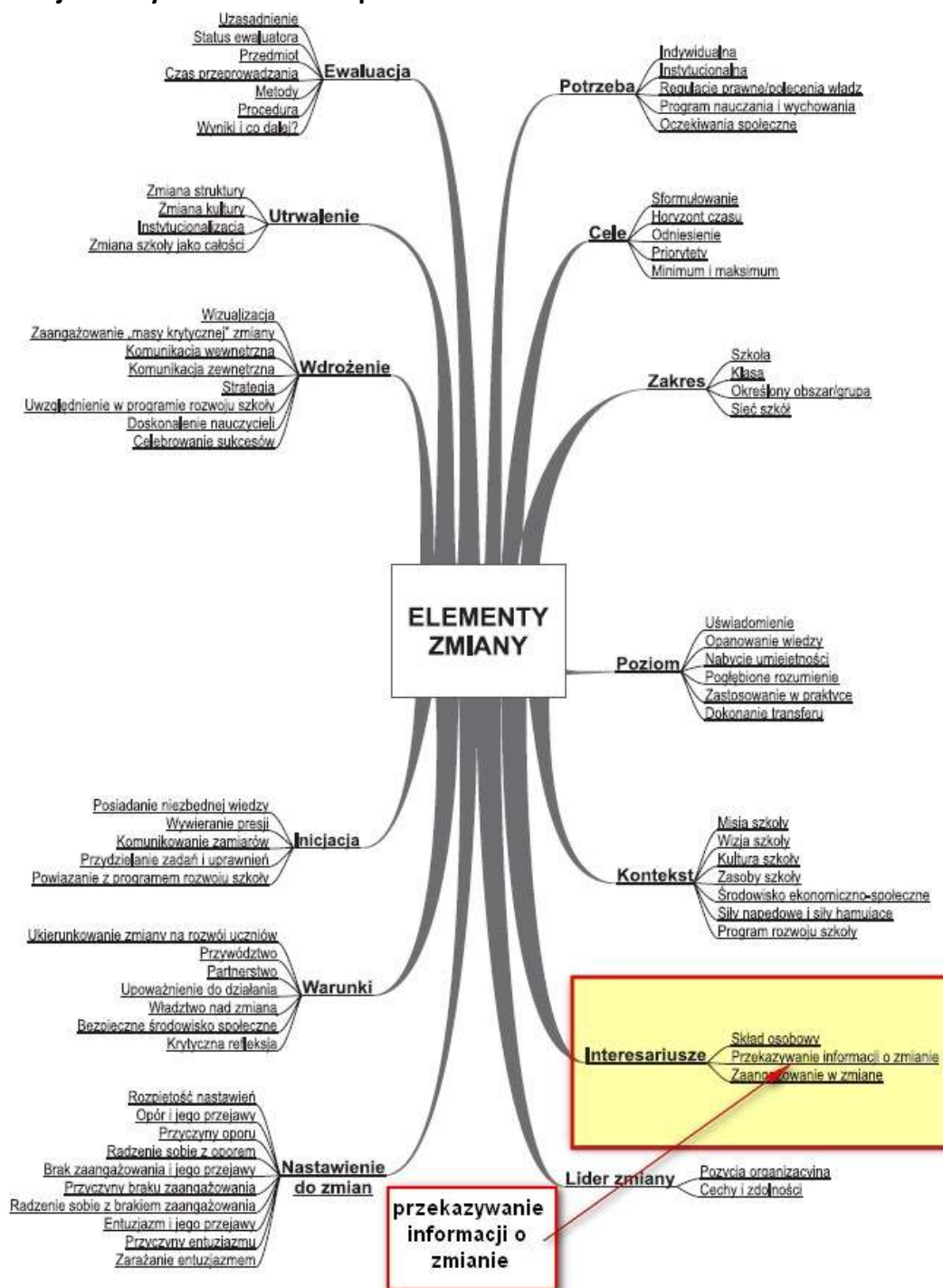
Agnieszka Pietryka, Jakub Osiński

Projekty Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS) – gdzie szukać informacji?

Spis treści:

1. Informacja ważnym elementem wprowadzania zmian w oświacie
2. Projekty EFS jako obszar działalności Ośrodka Rozwoju Edukacji
3. Strona internetowa ORE
4. Newsletter ORE
5. Strony internetowe projektów

1. Informacja ważnym elementem wprowadzania zmian w oświacie

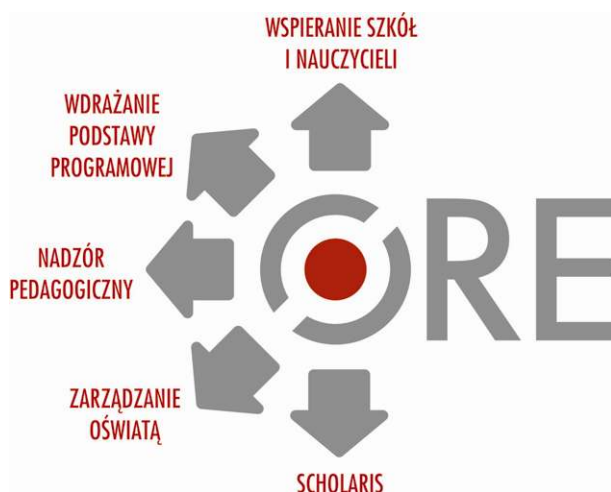


Źródło: D. Elsner: *Kierowanie zmianą w szkole*. Warszawa 2005 s.32

Tematem wiodącym tego numeru „Trendów” są projekty EFS, realizowane w Ośrodku Rozwoju Edukacji, które wspierają nauczycieli we wdrażaniu reformy oświatowej i służą poprawie jakości edukacji w Polsce. Są zatem formą wprowadzania zmian oświatowych w naszym kraju. Danuta Elsner, w wydanej kilka lat wcześniej książce pt. „Kierowanie zmianą w szkole”¹ omówiła poszczególne elementy – począwszy od sformułowania potrzeb, aż do etapu ewaluacji – całego procesu wprowadzania zmiany. Jednym z nich autorka uczyniła „przekazywanie informacji o zmianach”, które uważa za ważne zadanie i mówi „*Interesariusze zmiany powinni być od samego początku informowani o przedmiocie zmiany i procesie jej wdrażania za pośrednictwem istniejących sposobów komunikowania się lub specjalnie w tym celu ustanowionych sposobów komunikowania*”.

Także i w tym przypadku obecnie wdrażanych zmian oświatowych, organizatorzy zmiany zadbali, zgodnie ze wskazówkami cytowanej już Danuty Elsner, o dostarczanie wiedzy merytorycznej i organizacyjnej na temat jej zakresu. W podejmowanych działaniach uwzględniają także bezpośrednie spotkania z adresatami zmian, formy doskonalenia umożliwiające efektywne wdrażanie proponowanych zmian, a równocześnie prezentują bogaty serwis informacyjny, zawierający różnorodne materiały.

2. Projekty EFS w działalności Ośrodka Rozwoju Edukacji



Zanim przybliżymy Czytelnikom, gdzie mogą znaleźć informacje, warto krótko przedstawić realizowane aktualnie w Ośrodku Rozwoju Edukacji projekty EFS:

- Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły etap III (czas realizacji: 01.03.2011 – 1.12.2015).

Projekt systemowy realizowany w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim oraz Erą Ewaluacji. Jego celem jest podniesienie jakości systemu oświaty poprzez wdrożenie zmodernizowanego systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły, stanowiącego wsparcie w rozwoju szkół i placówek oraz dostarczanie informacji o systemie oświaty, ułatwiających prowadzenie polityki edukacyjnej w Polsce.

¹ Elsner D.: Kierowanie zmianą w szkole: nowy sposób myślenia i działania. Warszawa: CODN, 2005

- System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganii szkół (czas realizacji projektu: 01.04.2010 – 1.12.2015).

Celem projektu jest poprawa jakości systemu doskonalenia nauczycieli, spójnego z rozwojem szkół i placówek oświatowych. Zmiany wprowadzone do systemu doskonalenia przyniosą korzyści przede wszystkim szkołom i placówkom oświatowym, którym zostanie udzielone wsparcie we wszystkich obszarach działania. Proces doskonalenia zostanie „wprowadzony” do szkoły i będzie prowadzony zgodnie z jej aktualnymi potrzebami. Projekt służyć też będzie nauczycielom, którzy otrzymają pomoc w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Nowy system doskonalenia będzie towarzyszył nauczycielom we wdrożeniu w praktyce zawodowej zmian wprowadzanych w oświacie.

- Wdrożenie podstawy programowej kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół ze szczególnym uwzględnieniem II i IV etapu edukacyjnego (czas realizacji: 01.03.2010 – 1.12.2012).

Celem projektu jest poprawa jakości kształcenia poprzez wdrożenie nowej podstawy programowej i związanych z nią zmian w organizacji nauczania. Adresatami działań zaplanowanych w projekcie są dyrektorzy szkół, nauczyciele, pracownicy nadzoru pedagogicznego, rzeczoznawcy podręczników szkolnych i przedstawiciele organów prowadzących.

- Doskonalenie strategii zarządzania oświatą na poziomie regionalnym i lokalnym (czas realizacji: 01.02.2010 – 31.12.2012).

Projekt realizowany w partnerstwie z Uniwersytetem Warszawskim. Adresatami są samorządowcy uczestniczący w realizacji zadań oświatowych jednostek samorządu terytorialnego (JST), jego celem jest wzmocnienie strategicznej roli JST w obszarze zarządzania i finansowania oświaty, a w szczególności: opracowanie nowych modeli i narzędzi planowania, zarządzania, monitorowania i finansowania szkół i placówek oświatowych, wzmocnienie kompetencji pracowników JST przez system szkoleń i spotkań informacyjno-konsultacyjnych, dostarczenie fachowych publikacji.

- Narodowy System Edukacji Wirtualnej Scholaris (czas realizacji: 01.04.2009 – 31.12.2013)

Celem projektu: jest dostarczenie i wdrożenie narzędzia służącego wspieraniu systemu edukacji w realizacji jego zadań w powiązaniu z potrzebami gospodarki, rozwoju kraju. Narzędzie (platforma internetowa) będzie stworzone na bazie dotychczasowego portalu Scholaris.

3. Strona internetowa ORE

Podstawowym źródłem informacji jest strona internetowa ORE, gdzie znajduje się zakładka Projekty EFS. Jest to miejsce, gdzie systematycznie zamieszczane są informacje o działaniach podejmowanych w poszczególnych projektach. Analiza statystyki odwiedzin strony internetowej ORE, a także poszczególnych projektów, wskazuje, że głównym sposobem docierania do informacji są wyszukiwarki internetowe (ok. 43%), znaczna grupa internautów (10%) odwiedza naszą witrynę poprzez stronę internetową MEN. Około 20% użytkowników, odwiedza nas bezpośrednio, wpisując adres www.ore.edu.pl.

Pracownicy ORE i Projekty EFS

Pracownicy ORE

- Edukacja językowa
- Edukacja obywatelska
- Informacja pedagogiczna
- Kadra zarządzająca
- Nowe technologie
- Promocja zdrowia w szkole
- Resocjalizacja i socjoterapia
- Rozwój szkół i placówek
- Rozwój zawodowy nauczycieli
- Specjalne potrzeby edukacyjne
- Współpraca międzynarodowa i promocja
- Wychowanie i profilaktyka
- Wydawnictwa edukacyjne

Projekty EFS

- Nadzór pedagogiczny
- Scholaris
- Wdrożenie podstawy programowej
- Wspieranie szkół i nauczycieli
- Zarządzanie oświatą

Aktualności

Spotkanie Pani Krystyny Szumilas Sekretarza Stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej w ramach projektu „Liderzy Inicjatyw Oświatowych”

środa, 11 maja 2011

W dniu 10 maja 2011 r., w Ośrodku Rozwoju Edukacji odbyło się spotkanie Pani Krystyny Szumilas Sekretarza Stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej z przedstawicielami Ministerstwa Oświaty i Nauki, kuratorów oświaty oraz Centralnego Instytutu Podyplomowej Oświaty z Ukrainy, uczestniczącymi w tygodniowym szkoleniu w ramach projektu „Liderzy Inicjatyw Oświatowych”. W spotkaniu uczestniczył Pan Markijan Malskyj Ambasador Nadzwyczajny i Pełnomocny Ukrainy w Rzeczypospolitej Polskiej.

Więcej...

Nowy materiał dotyczący organizacji procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami

środa, 11 maja 2011

Zmiany prawne związane z kształceniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i udzielaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej to wciąż temat budzący liczne pytania. Wychodząc naprzeciw potrzebom środowiska nauczycieli zamieszczamy wśród *Materiałów do pobrania* na podstronie Pracowni Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych materiał pt. *Organizacja p... iów ze specjalnymi potrzebami*.

Więcej...

Seminarium „Lider zespołów problemowych i zadaniowych” – III edycja

środa, 11 maja 2011

Pracownia Rozwoju Zawodowego Nauczycieli zaprasza na trzecią edycję seminarium: „Lider zespołów problemowych i zadaniowych”.

Więcej...

Czasopisma

- E-learning w ORE
- Internetowy Serwis Edukacyjny
- Katalog Medioteki Edukacyjnej
- Biblioteka Cyfrowa ORE

Kongres Polskiej Edukacji

TRENDY
internetowe czasopismo edukacyjne

System Kierowania Nieletnich do MOW i MOS

UCZEŃ ZDOLNY


Polska Prezydencja w Unii Europejskiej

EKSPERT
szkolenie kandydatów



W zakładkach zamieszczone zostały informacje o poszczególnych projektach, uporządkowane w sposób przemyślany i czytelny dla użytkownika. Takie ułożenie zamieszczonego materiału, mamy nadzieję, umożliwia szybkie wyszukanie potrzebnych informacji.



ORE
OŚRODEK ROZWOJU EDUKACJI



[Newsletter](#)

Pracownie ORE i Projekty EFS


Pracownie ORE

- Edukacja językowa
- Edukacja obywatelska
- Informacja pedagogiczna
- Kadra zarządzająca
- Nowe technologie
- Promocja zdrowia w szkole
- Resocjalizacja i socjoterapia
- Rozwój szkół i placówek
- Rozwój zawodowy nauczycieli
- Specjalne potrzeby edukacyjne
- Współpraca międzynarodowa i promocja
- Wychowanie i profilaktyka
- Wydawnictwa edukacyjne

Projekty EFS

- Nadzór pedagogiczny
- Scholaris
- Wdrożenie podstawy programowej
- Wspieranie szkół i nauczycieli
- Zarządzanie oświatą

Wspieranie szkół i nauczycieli – Aktualności



System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół

Projekt realizowany na podstawie decyzji Ministra Edukacji Narodowej z dni. 27 lipca 2010 r. nr UDA-POKL.03.03.01-00-002/10-00, w ramach Poddziałania 3.3.1

menu projektu

- O projekcie
- Aktualności**
- Materiały do pobrania
- Kontakt

Zmiana terminu nadsyłania zgłoszeń – powiatowych organizatorów rozwoju edukacji

środa, 27 kwietnia 2011

Termin nadsyłania zgłoszeń na spotkania informacyjne związane z realizacją skierowanego do samorządów projektu *Bezpośrednie wsparcie rozwoju szkół poprzez wdrożenie zmodernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli* powiatowych organizatorów rozwoju edukacji, przedłużamy **do dnia 10 maja 2011r.**

Terminy spotkań:

6 - 7 czerwca 2011r. (warmińsko-mazurskie, pomorskie, zachodnio-pomorskie, kujawsko-pomorskie)

11 -12 czerwca 2011r. (mazowieckie, łódzkie, podlaskie, lubuskie)

17 -18 czerwca 2011 r. (dolnośląskie, śląskie, opolskie, wielkopolskie)

18 - 19czerwca 2011 r. (małopolskie, świętokrzyskie, podkarpackie, lubelskie)

Osoba do kontaktu: Joanna Soczko, tel. /22/ 345-37-04, e-mail: joanna.soczko@ore.edu.pl

Wydarzenia w ORE

< maj 2011 >						
P	W	Ś	C	Pt	S	N
25	26	27	28	29	30	1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31	1	2	3	4	5

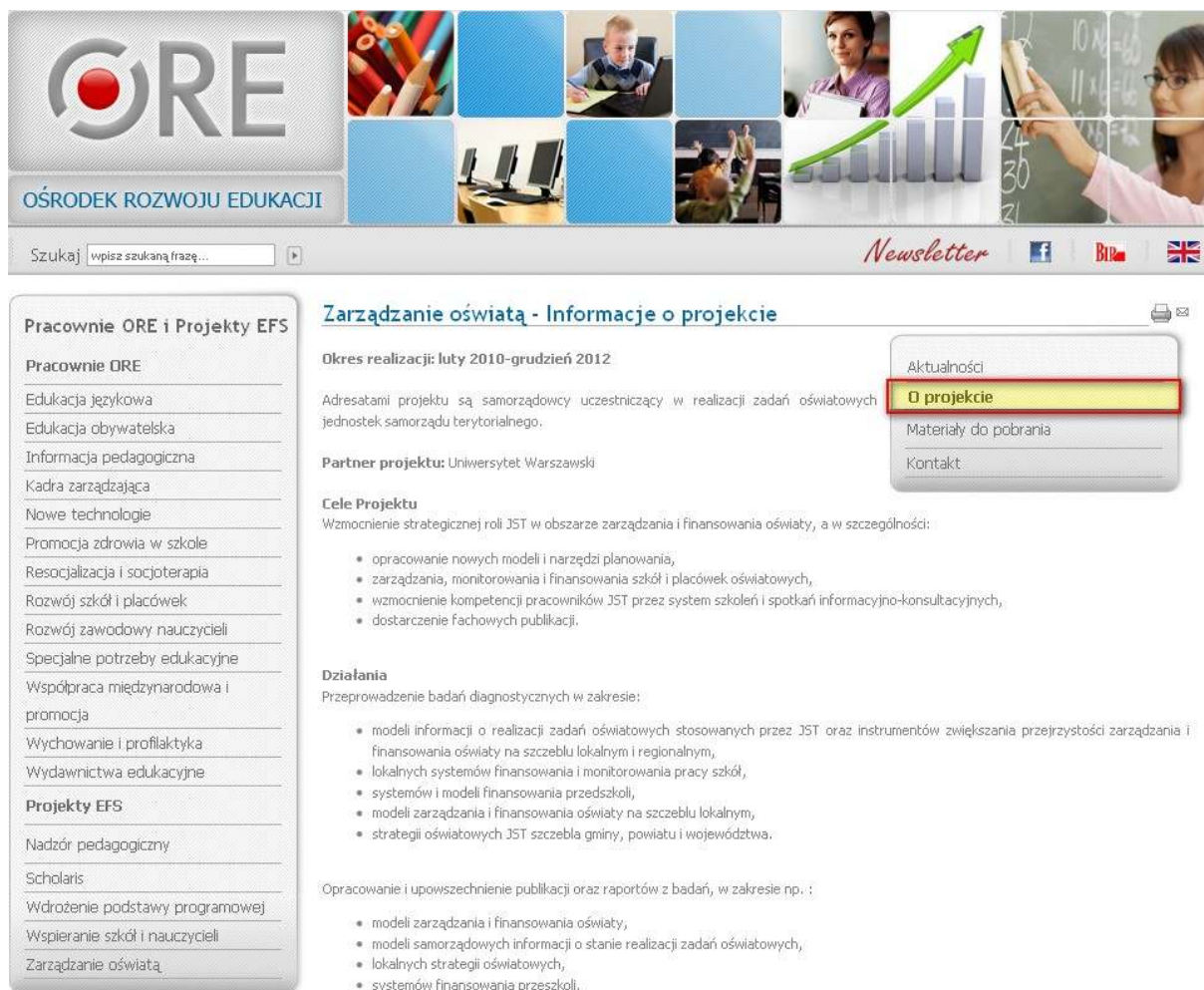
Polecamy także [inne wydarzenia edukacyjne](#)

W celu usprawnienia wyszukiwania informacji każdy projekt został opisany z zastosowaniem jednolitego menu, obejmującego następujące działy:

- O projekcie
- Aktualności
- Materiały do pobrania
- Kontakt

Szerzej omówimy teraz zawartość poszczególnych działów:

O PROJEKCIE W tej części znajdują się podstawowe informacje dotyczące danego projektu: terminy realizacji, cele ogólne i szczegółowe, planowane rezultaty.



Pracownie ORE i Projekty EFS

Pracownie ORE

- Edukacja językowa
- Edukacja obywatelska
- Informacja pedagogiczna
- Kadra zarządzająca
- Nowe technologie
- Promocja zdrowia w szkole
- Resocjalizacja i socjoterapia
- Rozwój szkół i placówek
- Rozwój zawodowy nauczycieli
- Specjalne potrzeby edukacyjne
- Współpraca międzynarodowa i promocja
- Wychowanie i profilaktyka
- Wydawnictwa edukacyjne

Projekty EFS

- Nadzór pedagogiczny
- Scholaris
- Wdrożenie podstawy programowej
- Wspieranie szkół i nauczycieli
- Zarządzanie oświatą

Zarządzanie oświatą - Informacje o projekcie

Okres realizacji: luty 2010-grudzień 2012

Adresatami projektu są samorządowcy uczestniczący w realizacji zadań oświatowych jednostek samorządu terytorialnego.

Partner projektu: Uniwersytet Warszawski

Cele Projektu
Wzmocnienie strategicznej roli JST w obszarze zarządzania i finansowania oświaty, a w szczególności:

- opracowanie nowych modeli i narzędzi planowania,
- zarządzania, monitorowania i finansowania szkół i placówek oświatowych,
- wzmocnienie kompetencji pracowników JST przez system szkoleń i spotkań informacyjno-konsultacyjnych,
- dostarczenie fachowych publikacji.

Działania
Przeprowadzenie badań diagnostycznych w zakresie:

- modeli informacji o realizacji zadań oświatowych stosowanych przez JST oraz instrumentów zwiększania przejrzystości zarządzania i finansowania oświaty na szczeblu lokalnym i regionalnym,
- lokalnych systemów finansowania i monitorowania pracy szkół,
- systemów i modeli finansowania przedszkoli,
- modeli zarządzania i finansowania oświaty na szczeblu lokalnym,
- strategii oświatowych JST szczebla gminy, powiatu i województwa.



Opracowanie i upowszechnienie publikacji oraz raportów z badań, w zakresie np.:

- modeli zarządzania i finansowania oświaty,
- modeli samorządowych informacji o stanie realizacji zadań oświatowych,
- lokalnych strategii oświatowych,
- systemów finansowania przedszkoli,

Menu:


- Aktualności
- O projekcie**
- Materiały do pobrania
- Kontakt


AKTUALNOŚCI Nie wszystkie informacje dotyczące projektów pojawiają się na stronie głównej ORE. Zachęcamy do częstego odwiedzania zakładki, w której zamieszczane są najnowsze informacje dotyczące projektu.

OŚRODEK ROZWOJU EDUKACJI

Szukaj

Newsletter


Pracownie ORE i Projekty EFS


Pracownie ORE

[Edukacja językowa](#)
[Edukacja obywatelska](#)
[Informacja pedagogiczna](#)
[Kadra zarządzająca](#)
[Nowe technologie](#)
[Promocja zdrowia w szkole](#)
[Resocjalizacja i socjoterapia](#)
[Rozwój szkół i placówek](#)
[Rozwój zawodowy nauczycieli](#)
[Specjalne potrzeby edukacyjne](#)
[Współpraca międzynarodowa i promocja](#)
[Wychowanie i profilaktyka](#)
[Wydawnictwa edukacyjne](#)

Projekty EFS

[Nadzór pedagogiczny](#)
[Scholaris](#)
[Wdrożenie podstawy programowej](#)
[Wspieranie szkół i nauczycieli](#)
[Zarządzanie oświatą](#)

Nadzór pedagogiczny – etap III – Aktualności



Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły etap III

Projekt systemowy realizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Era Ewaluacji Sp. z o.o. w ramach Priorytetu III, Działania 3.1, Podziałania 3.1.2 Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki na lata 2007-2013

I edycja szkolenia "Nauczyciel – badacz"

czwartek, 28 kwietnia 2011

Ośrodek Rozwoju Edukacji, Uniwersytet Jagielloński i Era Ewaluacji, wspólnie realizujący projekt „Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły etap III” zapraszają nauczycieli do udziału w pierwszej edycji szkolenia „Nauczyciel-badacz” w terminie 24-27 maja 2011 (pierwszy zjazd) i 27-28 października 2011 (drugi zjazd).

[Więcej...](#)

Konferencja „Jakość edukacji czy/i jakość ewaluacji”

środa, 20 kwietnia 2011

W dniach 16-19 kwietnia br. w Krakowie odbyła się konferencja „Jakość edukacji czy/i jakość ewaluacji?”. Organizatorem konferencji był Uniwersytet Jagielloński, jeden z partnerów projektu „Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły etap III” realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji.

[Więcej...](#)

Nowy etap projektu

wtorek, 05 kwietnia 2011

Szanowni Państwo,

O projekcie
Aktualności
Materiały do pobrania
Kontakt

Wydarzenia w ORE

< maj 2011 >						
P	W	Ś	C	Pt	S	N
25	26	27	28	29	30	1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31	1	2	3	4	5

Polecamy także [inne wydarzenia edukacyjne](#)

MATERIAŁY DO POBRANIA Szczególnym zainteresowaniem użytkowników strony cieszy się zakładka „Materiały do pobrania”. Jest to baza wypracowanych w projektach zasobów, udostępnianych w wersji elektronicznej. Absolutnymi rekordzistami są publikacje „Metoda projektów w gimnazjum” i „Jak organizować i prowadzić gimnazjalne projekty edukacyjne”, którą pobrało już 20 tys. internautów.

The screenshot displays the ORE (Ośrodek Rozwoju Edukacji) website. The header features the ORE logo and a navigation bar with a search field, a 'Newsletter' link, and social media icons. The main content area is titled 'Wdrożenie podstawy programowej - Materiały do pobrania'. On the left, a sidebar lists 'Pracownie ORE' and 'Projekty EFS'. The central panel shows a list of downloadable materials, including 'Podstawa programowa a zmiany w organizacji LO' and 'Programy nauczania'. A dropdown menu on the right highlights 'Materiały do pobrania'.

Pracownie ORE i Projekty EFS

Pracownie ORE

- Edukacja językowa
- Edukacja obywatelska
- Informacja pedagogiczna
- Kadra zarządzająca
- Nowe technologie
- Promocja zdrowia w szkole
- Resocjalizacja i socjoterapia
- Rozwój szkół i placówek
- Rozwój zawodowy nauczycieli
- Specjalne potrzeby edukacyjne
- Współpraca międzynarodowa i promocja
- Wychowanie i profilaktyka
- Wydawnictwa edukacyjne

Projekty EFS

- Nadzór pedagogiczny
- Scholaris
- Wdrożenie podstawy programowej
- Wspieranie szkół i nauczycieli
- Zarządzanie oświatą

Wdrożenie podstawy programowej - Materiały do pobrania

NEW Podstawa programowa a zmiany w organizacji LO (486)
Data dodania: 2011-04-29 [pdf, 0.9 MB]

Programy nauczania:

- Etyka (846)
Data dodania: 2011-02-03 [pdf, 0.7 MB]
- Edukacja wczesnoszkolna (1576)
Data dodania: 2011-02-03 [pdf, 1.1 MB]
- Wychowanie do życia w rodzinie (1218)
Data dodania: 2011-02-03 [pdf, 0.8 MB]

Raport MEN

- Informacja o wynikach monitorowania wdrażania podstawy programowej... (5950)
Data dodania: 2010-11-30 [pdf, 0.3 MB]

Materiały wypracowane podczas spotkań warsztatowych:

- Projekt edukacyjny w prawie oświatowym (16260)
Data dodania: 2010-10-25 [pdf, 0.3 MB]
- Projekt jako metoda (13309)
Data dodania: 2010-10-25 [pdf, 1.9 MB]
- Scenariusz warsztatów (10191)


O projekcie
Aktualności
Monitorowanie
Konkursy na programy nauczania
Projekt edukacyjny w gimnazjum
Materiały do pobrania
Kontakt

KONTAKT W zakładce znajdują się dane osób realizujących projekt, w tym informacje ułatwiające z nimi kontakt.




OŚRODEK ROZWOJU EDUKACJI

Szukaj

Newsletter




Pracownie ORE i Projekty EFS

Pracownie ORE

- Edukacja językowa
- Edukacja obywatelska
- Informacja pedagogiczna
- Kadra zarządzająca
- Nowe technologie
- Promocja zdrowia w szkole
- Resocjalizacja i socjoterapia
- Rozwój szkół i placówek
- Rozwój zawodowy nauczycieli
- Specjalne potrzeby edukacyjne
- Współpraca międzynarodowa i promocja
- Wychowanie i profilaktyka
- Wydawnictwa edukacyjne

Projekty EFS

- Nadzór pedagogiczny
- Scholaris
- Wdrożenie podstawy programowej
- Wspieranie szkół i nauczycieli
- Zarządzanie oświatą

Nadzór pedagogiczny - etap III - Kontakt

Osoby odpowiedzialne za realizację projektu:

Ewa Dudek
koordynator projektu
tel. /22/ 345 37 13
ewa.dudek@ore.edu.pl

Anna Roszkiewicz
menadżer projektu
tel. /22/ 345 37 69
anna.roszkiewicz@ore.edu.pl

Joanna Urbańska
specjalista ds. merytorycznych
tel. /22/ 345 37 88
joanna.urbanska@ore.edu.pl

Dorota Jastrzębska
specjalista ds. merytorycznych
tel. /22/ 345 37 63
dorota.jastrzebska@ore.edu.pl

Emilia Kowalczyk - Rumak
asystent merytoryczny
tel. /22/ 345 37 66
emilia.kowalczyk@ore.edu.pl

- O projekcie
- Aktualności
- Materiały do pobrania
- Kontakt**



Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły etap III

4. Newsletter ORE

The screenshot shows the homepage of the ORE (Ośrodek Rozwoju Edukacji) website. At the top, there is a header with the ORE logo and the text "OŚRODEK ROZWOJU EDUKACJI". Below the header is a navigation bar with a search field and social media links. A red box highlights the "zapisz się na Newsletter ORE" button, with a red arrow pointing to it from the word "Newsletter" written in a red box. The main content area is divided into three columns. The left column contains a sidebar with links to "Pracownie ORE i Projekty EFS" and "Pracownie ORE". The middle column features a section titled "Aktualności" (News) with two articles: "Spotkanie Pani Krystyny Szumilas Sekretarza Stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej w ramach projektu „Liderzy Inicjatyw Oświatowych”" and "Nowy materiał dotyczący organizacji procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami". The right column contains a list of "Czasopisma" (Publications) and a section titled "Kongres Polskiej Edukacji" with links to "TRENDY", "System Kierowania Nieletnich do MOW i MOS", "UCZEŃ ZDOLNY", "Polska Prezydencja w Unii Europejskiej", and "EKSPERT".

Innym sposobem pozyskiwania przez środowisko oświatowe bieżącej informacji na temat zmian jest subskrypcja Newslettera ORE. Umożliwia to odbiorcom systematyczne otrzymywanie informacji o ofercie edukacyjnej ORE, w tym także działaniach grup projektowych. W każdym numerze Newslettera jest rubryka Projekty EFS poświęcona najnowszym informacjom z tego obszaru tematycznego.

Szanowni Państwo,

w marcowym numerze Newslettera zachęcam do zapoznania się z propozycjami ORE wspierającymi nauczycieli w różnych obszarach pracy wychowawczej. Szczególnie zwracam uwagę na „Ofertę działań profilaktycznych adresowanych do dyrektorów szkół, kadry pedagogicznej, rodziców, uczniów oraz organów prowadzących”, przygotowaną w związku z wzrastającym zagrożeniem tzw. „dopalaczami”. Inną propozycją jest druga seria publikacji „One są wśród nas” w całości poświęcona chorobom i zaburzeniom sfery psychicznego dzieci i młodzieży. Nauczyciele i opiekunowie – w pakiecie 7. książeczek – znajdą szczegółowe informacje na temat postępowania z dzieckiem przewlekle chorym w szkole i w przedszkolu.

Ponadto polecam bank edukacyjnych programów profilaktycznych, z którego skorzystać mogą nauczyciele i rodzice, by lepiej wspierać dzieci w rozwoju i chronić je przed zagrożeniami. Na stronach ORE zamieszczono także serię artykułów na temat roli dyrektora szkoły w organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Znaleźć w nich można m. in. opis mechanizmów wprowadzania zmian, prezentacje sprawdzonych rozwiązań organizacyjnych.

Zapraszam do lektury.

Joanna Berdzik
dyrektor ORE

Aktualności

- Konferencje regionalne Ministerstwa Sprawiedliwości i Ministerstwa Edukacji Narodowej. Pracownia Resocjalizacji i Socjoterapii Ośrodka Rozwoju Edukacji na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej organizuje cykl 6 konferencji regionalnych pn. „Stosowanie i wykonywanie środków wychowawczych, w tym środka tymczasowego, w kontekście specyfiki funkcjonowania młodzieżowych ośrodków wychowawczych i młodzieżowych ośrodków socjoterapii”.

[Czytaj więcej...](#)

Projekty EFS w ORE



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



„Projekty współfinansowane z Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego”

- PROJEKT: Doskonalenie strategii zarządzania oświatą na poziomie regionalnym i lokalnym
Ogólnopolskie konferencje „Planowane zmiany w regionalnych strategiach oświatowych”
Zapraszamy do udziału w ogólnopolskich konferencjach w dniach kwiecień-maj 2011 r.

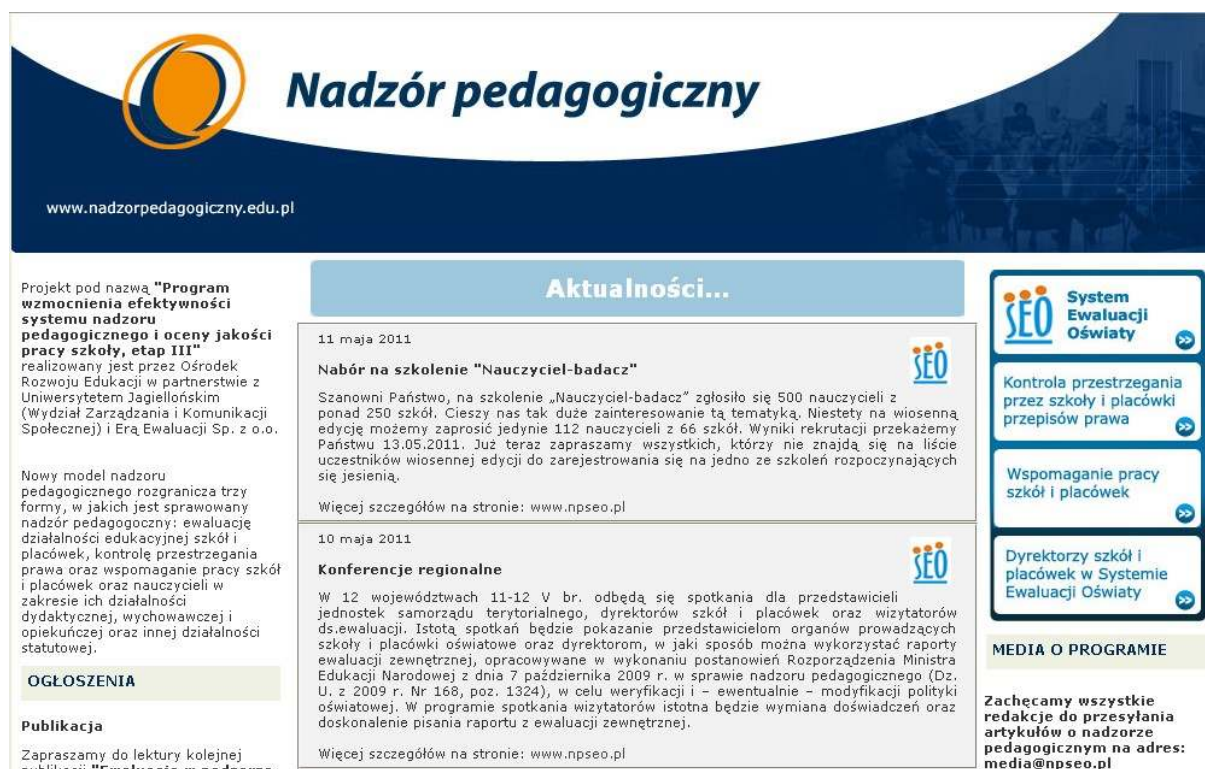
**projekty EFS
w Newsletterze ORE**

[Czytaj więcej...](#)

- PROJEKT: System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół

Spotkania Pani Minister Katarzyny Hall z przedstawicielami samorządów
Zakończył się cykl spotkań poświęconych budowie systemu kompleksowego wsparcia szkoły z udziałem Pani Minister Katarzyny Hall i przedstawicieli władz samorządowych z każdego województwa. Podczas spotkań uczestnicy zapoznali się m. in. z zakresem zmian wprowadzanych w systemie doskonalenia nauczycieli, sposobem finansowania Centrów Rozwoju Edukacji, czy zasadami uzyskania środków

6. Strony internetowe projektów



Nadzór pedagogiczny
www.nadzorpedagogiczny.edu.pl

Projekt pod nazwą "Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły, etap III" realizowany jest przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim (Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej) i Erią Ewaluacji Sp. z o.o.

Nowy model nadzoru pedagogicznego rozstrzyga trzy formy, w jakich jest sprawowany nadzór pedagogiczny: ewaluację działalności edukacyjnej szkół i placówek, kontrolę przestrzegania prawa oraz wspomaganie pracy szkół i placówek oraz nauczycieli w zakresie ich działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej.

OGŁOSZENIA

Publikacja
Zapraszamy do lektury kolejnej publikacji "Ewaluacja w nadzorze"

Aktualności...

11 maja 2011
Nabór na szkolenie "Nauczyciel-badacz"
Szanowni Państwo, na szkolenie „Nauczyciel-badacz” zgłosiło się 500 nauczycieli z ponad 250 szkół. Cieszy nas tak duże zainteresowanie tą tematyką. Niestety na wiosenną edycję możemy zaprosić jedynie 112 nauczycieli z 66 szkół. Wyniki rekrutacji prześlemy Państwu 13.05.2011. Już teraz zapraszamy wszystkich, którzy nie znajdują się na liście uczestników wiosennej edycji do zarejestrowania się na jedno ze szkoleń rozpoczynających się jesienią.
Więcej szczegółów na stronie: www.npseo.pl

10 maja 2011
Konferencje regionalne
W 12 województwach 11-12 V br. odbędą się spotkania dla przedstawicieli jednostek samorządu terytorialnego, dyrektorów szkół i placówek oraz wizytatorów ds. ewaluacji. Istotą spotkań będzie pokazanie przedstawicielom organów prowadzących szkoły i placówki oświatowe oraz dyrektorom, w jaki sposób można wykorzystać raporty ewaluacji zewnętrznej, opracowywane w wykonaniu postanowień Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z 2009 r. Nr 168, poz. 1324), w celu weryfikacji i – ewentualnie – modyfikacji polityki oświatowej. W programie spotkania wizytatorów istotną będzie wymiana doświadczeń oraz doskonalenie pisania raportu z ewaluacji zewnętrznej.
Więcej szczegółów na stronie: www.npseo.pl

System Ewaluacji Oświaty

Kontrola przestrzegania przez szkoły i placówki przepisów prawa

Wspomaganie pracy szkół i placówek

Dyrektorzy szkół i placówek w Systemie Ewaluacji Oświaty

MEDIA O PROGRAMIE
Zachęcamy wszystkie redakcje do przysyłania artykułów o nadzorze pedagogicznym na adres: media@npseo.pl

Ważnym sposobem upowszechniania efektów projektów są strony internetowe, gdzie w obszerny sposób dokumentuje się wyniki. Dobrym przykładem takiego portalu jest strona www.nadzorpedagogiczny.edu.pl, stanowiąca bogate kompendium wiedzy na temat nowej formuły nadzoru pedagogicznego. Na stronach można m.in. odnaleźć informację na temat wyników ewaluacji zewnętrznej <http://www.npseo.pl/action/raports>, prowadzonej w poszczególnych placówkach oświatowych w kraju.

Przedstawione powyżej przykłady różnych form prezentowania informacji o zmianach w oświacie nie wyczerpują wszystkich działań ORE w tym zakresie. Najważniejsze z nich to bezpośrednie spotkania z dyrektorami, nauczycielami, przedstawicielami samorządów lokalnych obejmujące: konferencje, seminaria, a także warsztaty metodyczne. W artykule przedstawiliśmy jedynie te formy aktywności promocyjnej, które są dostępne dla odbiorców w Internecie, za pośrednictwem naszej witryny.

dr Gábor Halász

Uwarunkowania poprawy wyników PISA na Węgrzech – wpływ programów rozwoju edukacji finansowanych przez UE²

Spis treści:

1. Wstęp
2. Poprawa wyników PISA na Węgrzech
3. Co przyczyniło się do poprawy wyników PISA?
4. Programy rozwoju edukacji finansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego
5. Podsumowanie

1. Wstęp

Węgry, podobnie jak Polska, są jednym z krajów intensywnie wykorzystujących europejskie fundusze strukturalne w celu poprawy kształcenia. Uregulowania prawne rządzące tymi funduszami³ nakazują regularne ocenianie wpływu interwencji rozwojowych współfinansowanych z funduszy strukturalnych. Jednak takie oceny zwykle nie dotyczą zagadnień szczegółowych z profesjonalnego (pedagogicznego) punktu widzenia. W przypadku Węgier poprawa wyników PISA⁴ stanowi znakomitą okazję do oceny ewentualnego wpływu programów rozwoju edukacji współfinansowanych przez UE na poprawę jakości kształcenia, czyli na wyniki uczniów mierzone za pomocą międzynarodowych standardowych narzędzi oceny. W pierwszej części artykułu przedstawiam dowody na poprawę edukacji na Węgrzech, jakie wynikają z badań PISA, następnie dokonuję krótkiej analizy pojawiających się w tle czynników, które mogą być przyczyną tejże poprawy. W części końcowej omawiam w sposób bardziej szczegółowy współfinansowane przez UE programy rozwoju edukacji.

2. Poprawa wyników PISA na Węgrzech

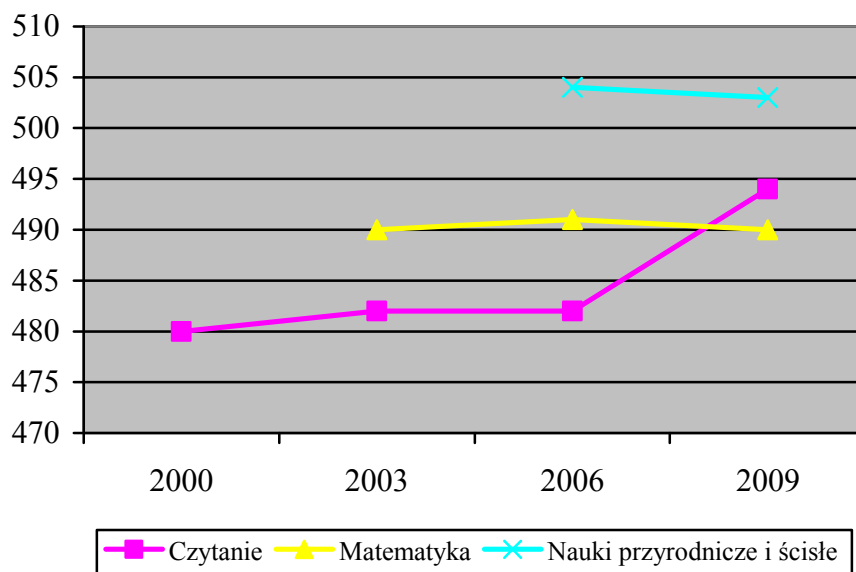
Każdy kraj uczestniczący w badaniach PISA (Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów) z niecierpliwością oczekiwał na publikację wyników dotyczących postępu edukacji na świecie między 2000 a 2009 r. Węgry nie stanowiły tu wyjątku. Jakie wyniki otrzymaliśmy? Otóż analizując dziewięcioletni cykl, odnotowano poprawę wyników 15-letnich uczniów na Węgrzech, jednak wyłącznie w umiejętności czytania i interpretacji. W dwóch innych dziedzinach pomiaru (matematyka oraz rozumowanie w naukach przyrodniczych) nie zaobserwowano żadnej istotnej zmiany (patrz Wykres 1).

² Artykuł ten jest rozszerzoną wersją prezentacji autora, przedstawionej na konferencji „Jak zmieniają się umiejętności uczniów od 2000 roku – Międzynarodowe ogłoszenie raportu z badań PISA 2009” w Warszawie, w dniu 10 lutego 2011 r.

³ Patrz „Rozporządzenie (WE) nr 1784/1999 Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 12 lipca 1999 r. w sprawie Europejskiego Funduszu Społecznego” oraz „Rozporządzenie Rady (WE) nr 1783/1999 Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 12 lipca 1999 r. w sprawie Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego”

⁴ Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów PISA (Programme for International Student Assessment) jest programem OECD (Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) mającym na celu ocenę wyników uczniów w krajach członkowskich i partnerskich tej organizacji,
http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1_1,00.html

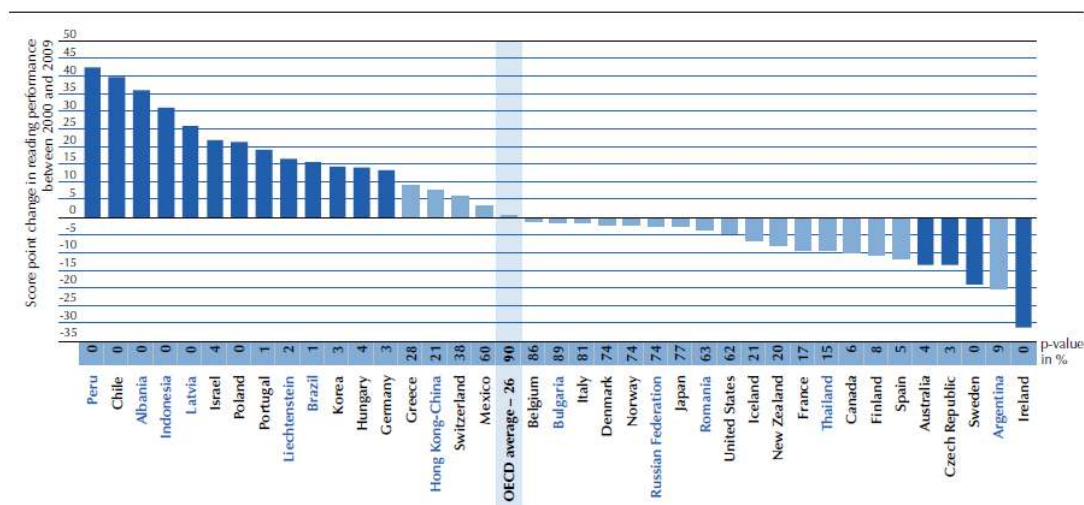
Wykres 1
Wyniki węgierskich uczniów w badaniach PISA (lata 2000-2009)



Źródło: Wyniki PISA 2009: Trendy w uczeniu się – zmiany w wynikach uczniów od 2000 roku, Tom V, OECD, Paryż.

W większości krajów członkowskich OECD (Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) wyniki uczniów odnoszące się do umiejętności **czytania i interpretacji** pozostały niezmienione bądź uległy pogorszeniu. Jedynie w siedmiu krajach wysiłki podejmowane w celu poprawy wyników w tej dziedzinie zostały uwieńczone sukcesem, przy czym Węgry są jednym z nich (patrz **Wykres 2**). I tak średnie wyniki PISA uzyskane przez 15-letnich węgierskich uczniów w 2000 r. wyniosły zaledwie 480 punktów, a w 2009 r. wynik ten wzrósł do 494 punktów, co stanowi statystycznie istotną poprawę. W większości ów wzrost odnotowano między 2006 a 2009 rokiem.

Wykres 2
Zmiana w wynikach umiejętności czytania między 2000 a 2009 r.

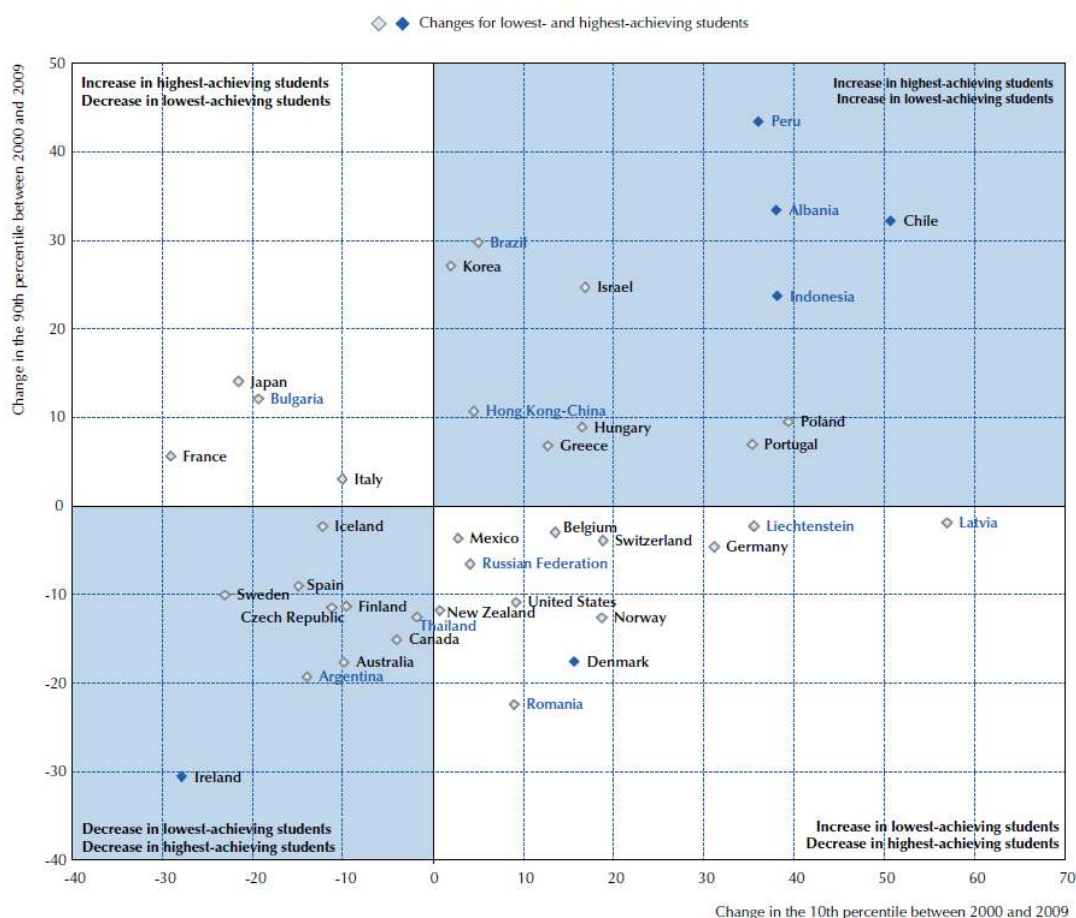


Źródło: Wyniki PISA 2009: Trendy w uczeniu się – zmiany w wynikach uczniów od 2000 roku, Tom V, OECD, Paryż.

Wyraźniejszą poprawę stwierdzono wśród dziewcząt (+17 punktów) niż wśród chłopców (+11 punktów), co było spowodowane lepszymi wynikami **uczniów słabszych** niż **uczniów zdolniejszych**. Podczas gdy odsetek uczniów poniżej 2 poziomu umiejętności **czytania i interpretacji** zmniejszył się z 22,7% w 2000 r. do 17,6% w 2009 r., odsetek uczniów na 5 poziomie wzrósł zaledwie z 5,1% w 2000 r. do 6,1% w 2009 r., a zatem była to poprawa o 5,1 punktów procentowych na najniższym poziomie i tylko o 1 punkt na najwyższym poziomie. Węgry są wśród siedmiu krajów członkowskich OECD, w których wykazano poprawę kompetencji zarówno wśród uczniów z wysokimi wynikami, jak i z niskimi (Patrz **Wykres 3**), a także wśród czterech krajów – razem z Polską – w których najślabi uczniowie poprawili wyniki znacznie bardziej niż uczniowie najlepsi.

Wykres 3

Zmiana w wynikach uczniów dobrych i uczniów słabych w poszczególnych krajach (lata 2000 i 2009)



Źródło: Wyniki PISA 2009: Trendy w uczeniu się – zmiany w wynikach uczniów od 2000 roku, Tom V, OECD, Paryż.

3. Co przyczyniło się do poprawy wyników PISA?

Zarówno w krajach, w których odnotowano pogorszenie, jak i w tych, w których odnotowano poprawę wyników próbuje się znaleźć wyjaśnienie dla zaobserwowanych zmian. Oczywiście ani poprawy, ani pogorszenia nie należy nigdy przypisywać jednemu czynnikowi, gdyż zazwyczaj dany wynik jest wypadkową niespójnych oddziaływań: niektóre z nich powodują poprawę, niektóre zaś powodują pogorszenie wyników. Pewne czynniki mogły pozostawać i przez cały czas pozostawały pod kontrolą rządów, inne zaś występowały niezależnie od

polityki. Niektóre z nich są związane z zamierzonymi działaniami politycznymi, natomiast inne są wynikiem spontanicznych, przez nikogo nie kontrolowanych procesów. Tak samo jest również w przypadku Węgier. Jest jeszcze zbyt wcześnie, aby spodziewać się tutaj naukowych wyjaśnień. Na tym etapie możliwe jest jedynie formułowanie pewnych założeń w oparciu o różnorodne, jakościowe źródła informacji.

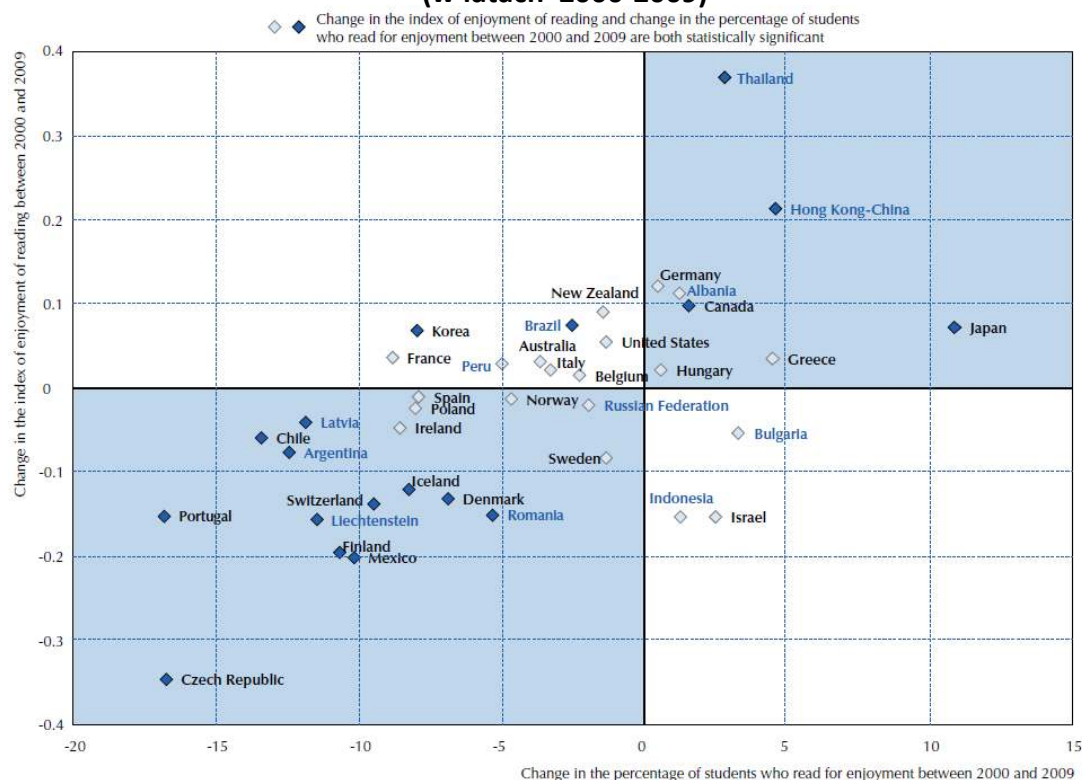
Po przeanalizowaniu danego okresu dostrzegam cztery główne zamierzone działania polityczne, które mogły mieć pozytywny wpływ na wyniki pomiaru umiejętności czytania i interpretacji wśród węgierskich uczniów, i które można określić jako możliwe przyczyny poprawy. Są one następujące:

- zwiększenie świadomości znaczenia rozwoju umiejętności czytania w klasach wyższych,
- poprawa edukacji najmniej uprzywilejowanych grup w ramach programów integracji,
- innowacje w programach nauczania oraz ciekawe projekty lekcji,
- wprowadzenie skutecznych mechanizmów zwrotnych.

Świadomość znaczenia rozwoju umiejętności czytania w klasach wyższych znacząco wzrosła po „szoku” wywołanym publikacją wyników pierwszego raportu PISA w 2001 r. Podjęto więc wysiłek w celu zmotywowania uczniów do świadomego i spontanicznego czytania (np. poprzez popularyzację książek młodzieżowych włączonych do kanonu lektur obowiązkowych lub zalecanych w niektórych szkołach). Znalazło to odzwierciedlenie w danych pokazujących wskaźnik korzystania z czytelni i odsetek uczniów, którzy czytają dla przyjemności. Węgry są wśród tych nielicznych krajów, gdzie zarówno **wskaźnik radości z czytania**, jak też **odsetek uczniów, którzy czytają dla przyjemności** uległy poprawie, choć w tym przypadku różnica nie jest istotna statystycznie (patrz Wykres 4).

Wykres 4

**Wskaźnik radości z czytania a odsetek uczniów, którzy czytają dla przyjemności
(w latach 2000-2009)**



Źródło: Wyniki PISA 2009: Trendy w uczeniu się – zmiany w wynikach uczniów od 2000 roku, Tom V, OECD, Paryż.

Położenie większego nacisku na rozwój umiejętności czytania zostało również wsparte zmianami strukturalnymi: część zajęć lekcyjnych w klasach 5 i 6, które na Węgrzech są uznawane za poziom ISCED 2⁵ (gimnazjum), prowadzą obecnie nauczyciele nauczający na poziomie ISCED 1 (szkoła podstawowa). Ponadto w 2005 r. zmieniono zasadniczo formę egzaminu ukończenia szkoły średniej (matury); zmiana polegała na przesunięciu punktu ciężkości z przekazywania wiedzy faktograficznej na rzecz rozwoju kompetencji oraz wprowadzeniu nowych narzędzi oceny kompetencji, które wymagają wyższego poziomu umiejętności czytania.

W okresie dłuższym niż jedna dekada skoncentrowano się na poprawie edukacji najbardziej dyskryminowanych grup. Od 2004 r., kiedy Węgry uzyskały dostęp do europejskich funduszy strukturalnych w wyniku przystąpienia do Unii Europejskiej, ogromne środki zostały zainwestowane w programy integracji społecznej, skierowane głównie do najuboższej populacji uczniów, czyli w tym wypadku dzieci należących do mniejszości romskiej oraz do szkół o szczególnie wysokim odsetku dzieci romskich. Programom tym towarzyszyła intensywna restrukturyzacja zajęć klasowych i budowanie świadomości nauczycieli, a także poprawa warunków infrastruktury w wielu najgorzej funkcjonujących szkołach. Oczekiwano, że w wyniku tych interwencji nastąpi znaczna poprawa jakości nauczania w tych szkołach. Spadek liczby uczniów poniżej 2 poziomu umiejętności w badaniach PISA może być logiczną konsekwencją tych szeroko zakrojonych programów integracyjnych.

Również ponad 10 lat temu zostały rozpoczęte **Innowacje w programach nauczania oraz intensywny rozwój zajęć lekcyjnych na poziomie klasy** wraz z wprowadzeniem nowej krajowej podstawy programowej w 1996 r. i z budowaniem na ogromną skalę kompetencji wśród nauczycieli, które towarzyszyło tej reformie.⁶ Od końca lat dziewięćdziesiątych innowacje w programach nauczania połączone z programami budowania kompetencji były realizowane w sposób ciągły, a następnie wspierane europejskimi funduszami strukturalnymi. W połowie pierwszej dekady po 2000 roku rozpoczął się szczególnie innowacyjny program rozwoju, mający na celu budowanie kompetencji kluczowych w ramach Narodowego Planu Rozwoju współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego. Program ten – przeznaczony dla szkół podstawowych i gimnazjów (etapy nauczania ISCED 1 i 2) – wprowadził tzw. „**pakiety programów opartych o kompetencje**” (ten temat zostanie omówiony szczegółowo w następnej części artykułu). Innowacyjność jest cechą łączącą projekty rozwoju programów nauczania, rozwoju organizacji i przywództwa oraz rozwoju kompetencji dydaktycznych. Wprowadzenie **skutecznych mechanizmów zwrotnych** jest jednym z najbardziej efektywnych sposobów poprawy działania systemów, w tym systemów edukacyjnych. W tej dziedzinie, w ciągu

⁵ International Standard Classification of Education (ISCED) – Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Kształcenia została opracowana przez UNESCO; służy jako narzędzie do gromadzenia i opracowywania oraz prezentowania statystyki w zakresie edukacji zarówno w poszczególnych krajach, jak i w skali międzynarodowej.

⁶ Zob. wydawane co dwa lata krajowe sprawozdania dla Komisji Europejskiej, monitorowanie programu pt. „Edukacja i szkolenia 2010”, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1532_en.htm oraz dokumenty referencyjne do analizy porównawczej pt. „Kluczowe kompetencje w Europie: otwieranie drzwi osobom uczącym się przez całe życie”, http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/keyreport_en.pdf.

ostatniego dziesięciolecia miały miejsce na Węgrzech spektakularne wydarzenia,⁷ które mogą tłumaczyć znaczną poprawę wyników PISA. Od 2005 roku wszyscy uczniowie węgierskich szkół będący na ustalonych poziomach klasowych są testowani co roku w zakresie **czytania i interpretacji** oraz **matematyki**, a wyniki testów trafiają z powrotem do szkół. System o nazwie **Narodowa Ocena Kompetencji Podstawowych** przeszedł ewolucję od czasu jego wprowadzenia aż do osiągnięcia teraźniejszej postaci. Obecnie uczniowie klas 6, 8 i 10 są oceniani za pomocą krajowych testów czytania i pisanie oraz liczenia. Każdemu z nich przypisany jest kod identyfikacyjny, co ułatwia analizę wyników i obliczanie tzw. „edukacyjnej wartości dodanej”. Zbierane są również informacje o uczniach i szkołach, które pozwalają ustalić czynniki warunkujące zaliczenie testu lub jego brak. Testy są oceniane na poziomie krajowym przez Narodowe Kierownictwo Edukacyjne (władze oświatowe).

Raporty o wynikach generowane są na czterech poziomach i dla czterech typów użytkowników: (1) na poziomie **krajowym** (dla społeczeństwa i decydentów), (2) na poziomie **podmiotu finansującego** (dla wszystkich jednostek samorządu, które utrzymują szkoły, a także dla innych podmiotów finansujących), (3) na poziomie **szkoły** (dla każdej szkoły) i (4) na poziomie **uczniów** (dla każdej szkoły, a także dla rodziców). Pierwsze wyniki opublikowano w 2001 r. Raporty dla szkół i podmiotów finansujących były udostępniane posiadaczom kodów dostępu. Wprowadzenie indywidualnych uczniowskich kodów identyfikacyjnych miało miejsce w 2007 r., natomiast dane na temat każdego ucznia stały się dostępne dla rodziców i nauczycieli w 2009 roku. Od 2010 r. wyniki zawierające „edukacyjną wartość dodaną” mogą być obliczane na podstawie danych o indywidualnych postępach uczniów. Według różnych badań coraz więcej szkół i gmin stosuje te dane do identyfikacji problemów uczniów w nauce oraz do podejmowania działań w celu poprawy sytuacji. Na przykład w 2004 roku trzech z czterech dyrektorów szkół informowało o wykorzystywaniu wyników szkoły na potrzeby jej wewnętrznego rozwoju, a w 2007 r. co trzecia gmina „stosowała te wyniki w praktyce zarządczej”.

Byłoby dziwne, gdyby tak masowo stosowane informacje i opinie zwrotne nie przynosiły rezultatów. Poprawa wyników uczniów, mierzona przez PISA, może być spowodowana w dużej części przez te mechanizmy zwrotne, które pozwalają na identyfikację każdego ucznia niezaliczającego testu oraz każdej szkoły z niezaliczającymi testów uczniami i które są coraz częściej wykorzystywane przez osoby mogące dokonywać działań naprawczych. Szkoły otrzymały raporty z wynikami przeprowadzonych testów (patrz **Wykres 5**). Wielu nauczycieli wzięło udział w programach szkoleniowych, które pomogły im w skutecznym korzystaniu z wyników.

⁷ OECD, „Raport bazowy dot. Węgier w sprawie ram ewaluacji i oceny poprawy wyników szkół”, 2010 r. (przeznaczony do publikacji).

Wykres 5

Przykładowe dane z raportu Narodowej Oceny Podstawowych Umiejętności

Átlageredmények

Mérési terület	Évfolyam	Képzési forma	Átlageredmény (megbízhatósági tartomány)					
			A telephelyen	Országos	Az első viszonyítási csoport		A második viszonyítási csoport	
					Neve	Eredménye	Neve	Eredménye
Matematika	6.	ált. isk.	527 (513;544)	489 (489;490)	Városi ált. isk.	481 (480;482)	Közepes városok ált. isk.	488 (487;489)
	8.	ált. isk.	506 (489;525)	484 (483;484)	Városi ált. isk.	474 (473;474)	Közepes városok ált. isk.	478 (477;479)
Szövegértés	6.	ált. isk.	533 (515;552)	513 (513;514)	Városi ált. isk.	505 (505;506)	Közepes városok ált. isk.	512 (511;513)
	8.	ált. isk.	519 (502;536)	502 (502;503)	Városi ált. isk.	491 (491;492)	Közepes városok ált. isk.	496 (495;497)

A telephely eredményénél szignifikánsan alacsonyabb az adott érték
 A telephely eredménye nem különbözik szignifikánsan az adott értéktől
 A telephely eredményénél szignifikánsan magasabb az adott érték

Legenda:

Átlageredmény:	średnia ocena
Mérési terület:	oceniana dziedzina
Évfolyam:	klasa
Képzési forma:	rodzaj szkoły
A telephelyen:	wyniki w danej szkole
Országos:	wyniki krajowe
Viszonyítási csoport:	inne zestawienie wyników
Városi ált. isk:	szkoły podstawowe w miastach
Közepes városok ált. isk:	szkoły podstawowe w miastach o średniej wielkości
Matematika:	matematyka
Szövegértés:	czytanie

Cztery wymienione wyżej czynniki stanowią przyczynę poprawy wyników PISA w zakresie umiejętności czytania na Węgrzech, szczególnie w okresie pomiędzy trzecim (2006 r.) i czwartym (2009 r.) pomiarem. Trzem z nich towarzyszyły masowe programy budowania potencjału, mające bezpośredni wpływ na zachowanie nauczycieli i ich możliwości nauczania na poziomie klasy. W wyniku tych interwencji sposób organizacji nauczania został zmieniony w setkach sal lekcyjnych tak, aby zaobserwowana poprawa wyników PISA mogła być odzwierciedleniem przeprowadzonych w tym zakresie zmian. Wyniki te są jednak nadal dość skromne w porównaniu do wielkości inwestycji, jakie poczyniono.

Na wyniki mogło zadziałać kilka innych czynników, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Na przykład kryzys finansowy w latach 2008-2009, który doprowadził do znacznego zmniejszenia wynagrodzeń nauczycieli oraz rosnącego odsetka uczniów urodzonych i żyjących w ubóstwie (w większości należących do mniejszości romskiej), z pewnością w dużym stopniu zneutralizował efekty krajowych programów poprawy jakości edukacji. Gdyby nie podobne czynniki, pozytywne skutki podjętych na Węgrzech działań byłyby większe, a wyniki badania PISA prawdopodobnie lepsze.

4. Programy rozwoju edukacji finansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego

Jak wspomniano na początku tego artykułu, Węgry – podobnie jak Polska, wykorzystują fundusze strukturalne UE w rozwoju edukacji. Oba kraje pozyskane środki finansowe przeznaczają na opracowanie programów nauczania i zwiększanie potencjału zawodowego nauczycieli.⁸ Trzy z czterech możliwych przyczyn poprawy wyników na Węgrzech przedstawionych w poprzednim rozdziale, to programy rozwoju edukacji współfinansowane z funduszy strukturalnych UE. Prawie cały projekt innowacji w programach nauczania, większość projektów skierowanych do mniejszości romskiej i niektóre elementy tworzenia silnych mechanizmów zwrotnych były współfinansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego. Większości z tych działań nie można byłoby zrealizować bez użycia środków UE, gdyż krajowe środki przeznaczone na rozwój edukacji nie były wystarczające.

Węgry wprowadziły istotny element rozwoju edukacji do pierwszego Narodowego Planu Rozwoju na lata 2004-2006, realizowanego w ramach Programu Operacyjnego Rozwój Zasobów Ludzkich.⁹ Wyżej wymieniony program operacyjny (jego węgierski skrót to HEFOP) określił pięć obszarów działań. Jednym z nich było „Wspieranie kształcenia ustawicznego”. W tym obszarze zawarte zostały trzy konkretne działania interwencyjne: (1) „Rozwój umiejętności i kompetencji niezbędnych do kształcenia ustawicznego”, (2) „Rozwój treści, metod i struktury kształcenia zawodowego” oraz (3) „Modernizacja kształcenia”. Pierwsze z unijnych środków zostały przeznaczone na poprawę jakości kształcenia ogólnego – w projekcie zaplanowano następujące działania:

- szkolenia doskonalące dla nauczycieli;
- opracowanie pakietów programowych oraz programów i instrumentów nauczania, w tym dotyczących rozwoju pedagogicznego, opartego na współpracy instytucji zaangażowanych w świadczenie usług na rzecz dzieci niepełnosprawnych;
- utworzenie doradztwa edukacyjnego, informacji, biur pomocy i informacji prawnej, opracowanie strategii komunikacji w celu poprawy skuteczności doradztwa;
- rozwój zasobów treści i oprogramowania, ulepszanie treści interaktywnych i multimedialnych;
- rozwój i upowszechnianie materiałów edukacyjnych dla potrzeb e-learningu;
- wspieranie badań metodologicznych, wykorzystywanie wyników badań w edukacji opartej na umiejętnościach;
- zapewnienie warunków materialnych i infrastruktury (np.: komputery, oprogramowanie, oprzyrządowanie edukacyjne, itp.).

Komponent programu pn. „Opracowanie pakietów programowych nauczania, w tym dotyczących rozwoju pedagogicznego opartego na współpracy instytucji zaangażowanych w świadczenie usług na rzecz dzieci niepełnosprawnych” został włączony bezpośrednio do

⁸ W odniesieniu do aktualnie realizowanych polskich programów rozwoju edukacji zob. „Program Operacyjny Kapitał Ludzki. Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007 – 2013”, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego. Polska, http://www.efs.gov.pl/English/Documents/H COP_EN_18January2008_final.pdf. W odniesieniu do aktualnie realizowanych węgierskich programów rozwoju edukacji zob. „Program Operacyjny Społeczna Odnowa. 2007-2013. Rząd Republiki Węgierskiej. 2007”, http://www.nfu.hu/download/2737/TAMOP_adopted_en.pdf.

⁹ Zob. Program Operacyjny Rozwój Zasobów Ludzkich 2004-2006, Węgry, Ministerstwo Zatrudnienia i Pracy, 30 kwietnia 2003 r.

programu innowacji i odegrał ważną rolę w zmianie praktyk na poziomie klasy w szkołach węgierskich.

Wykorzystywanie funduszy strukturalnych UE w rozwój edukacji jest i będzie kontynuowane w następnym okresie planowania działań, tj. w latach 2007-2013. W Narodowym Planie Rozwoju (tzw. Nowym Planie Rozwoju Węgier – NHDP) stanowiącym ogólnonarodowe ramy strategiczne dla rozwoju społecznego i gospodarczego, zawarto ponownie program operacyjny w dziedzinie rozwoju zasobów ludzkich, który został nazwany „Programem Operacyjnym Społeczna Odnowa” (w j. węgierskim w skrócie: TÁMOP)¹⁰. Program ten (z całkowitym budżetem na kwotę 4 097 mln euro) określił sześć obszarów rozwoju („osi priorytetowych”) w sferach zatrudnienia, polityki społecznej, zdrowia i edukacji. Trzy z ww. sześciu obszarów priorytetowych są bezpośrednio związane z różnymi sektorami kształcenia (szkolenia zawodowe, edukacja na szczeblach: podstawowym, średnim i wyższym), choć pozostałe również zawierają pewne działania związane z edukacją (w szczególności te skierowane na „Wzmacnianie integracji społecznej”).

Obszar priorytetowy nr 3 TÁMOP („Zabezpieczenie jakościowej edukacji oraz zapewnienie dostępu dla wszystkich”) jest skierowany bezpośrednio do szkół podstawowych i średnich. Kwota środków przeznaczonych na ten obszar wynosiła według oryginalnych dokumentów planistycznych około 890 mln euro, co stanowi około 22% całego budżetu TÁMOP. W tym obszarze zostały określone cztery konkretne grupy działań interwencyjnych:

- wspieranie upowszechniania edukacji opartej na kompetencjach,
- poprawa efektywności publicznego systemu edukacji, rozwój innowacyjnych rozwiązań i współpracy,
- zmniejszenie segregacji niepełnosprawnych uczniów i Romów, promowanie równych szans dla tych grup w edukacji publicznej,
- wspieranie edukacji grup o różnych potrzebach edukacyjnych i integracji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, edukacja międzykulturowa.

W rzeczywistości wszystkie cztery rodzaje interwencji zawierają elementy, które można określić jako **rozwój programów nauczania** lub **rozwój praktyk na poziomie klasy** (w tym rozwój potencjału zawodowego nauczycieli). Pierwsze działanie interwencyjne szczególnie ma na celu upowszechnianie w całym systemie szkolnym innowacyjnych „pakietów programów”, które pierwotnie zostały opracowane w latach 2004-2006, w ramach programu HEFOP. To działanie jest jednak również stosowane w celu łączenia projektów budowy infrastruktury (finansowanych z Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego) z projektami rozwijania potencjału zawodowego (finansowanych ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego), a także służy do opracowania narodowego systemu oceny jakości (w tym systemu informacji zwrotnych, o których była mowa w poprzednim rozdziale).

¹⁰ Zob.: Program Operacyjny Społeczna Odnowa, op.cit.

Opracowanie pakietów programów opartych na kompetencjach¹¹

Jednym z najbardziej niezwykłych działań na rzecz rozwoju edukacji współfinansowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego w latach 2004 i 2007 było „Przygotowanie nauczycieli i ekspertów dla potrzeb rozwoju nauczania opartego na kompetencjach”. Program ten składał się z dwóch głównych części: (1) centralnego komponentu w postaci ogólnokrajowego projektu ukierunkowanego na opracowanie **pakietów programów opartych na kompetencjach**, w tym pilotażowe testowanie ich funkcjonowania w ograniczonej liczbie szkół, (2) komponentu zdecentralizowanego, umożliwiającego dalszej liczbie szkół dostosowanie pakietów programów opartych na kompetencjach. Program zawierał szereg elementów uzupełniających, takich jak: (1) program przeznaczony dla instytutów kształcenia nauczycieli w celu dostosowania ich własnych programów i metod do potrzeb nauczania opartego na kompetencjach, (2) program opracowania materiałów dydaktycznych dla szkół w celu pomocy w przygotowaniu się do zmiany egzaminu maturalnego (zorientowanego na kompetencje) w liceach.

Pakiety programów zostały opracowane w następujących sześciu obszarach kompetencji: (1) umiejętność czytania, (2) umiejętność liczenia, (3) komunikacja w językach obcych, (4) TIK, (5) kompetencje społeczne oraz (6) kompetencje zawodowe. Dla ww. kompetencji zostały opracowane po trzy wersje: (1) w celu regularnego użytkowania, (2) do wykorzystania w ramach istniejących przedmiotów nauczanych w szkołach i (3) na zajęcia pozalekcyjne. Pakiety programów zostały pomyślane tak, aby mogły być wykorzystywane przez nauczycieli jako narzędzie do zorganizowania całego procesu rozwoju kompetencji. Ich najważniejszą cechą jest zapewnienie różnorodności metod nauczania. Każdy pakiet zawiera następujące elementy:

- prezentacja koncepcji pedagogicznej,
- szczegółowy program nauczania,
- prezentacja systemu modułów,
- narzędzia (metody) do organizacji nauczania,
- narzędzia służące do oceny wyników nauki,
- program przygotowania nauczycieli do korzystania z pakietu,
- opis odpowiednich usług wsparcia.

Ww. pakiety programów zostały uprzednio sprawdzone w ponad 100 szkołach w ramach pilotażu, a następnie rozpoczęto korzystanie z nich w ponad 600 kolejnych szkołach. W ten sposób program dotarł do ponad tysiąca nauczycieli i ponad 10 tysięcy uczniów. Po przetestowaniu go wybrano ponad 20 placówek pedagogicznych do wsparcia upowszechniania pakietów w kolejnych szkołach. Pracownicy ww. placówek dotrą do następnych – ponad 900 nauczycieli, którzy rozpoczną korzystanie z tych pakietów i w ten sposób, zgodnie z planami, do końca programu uda się dotrzeć do około 50 tysięcy uczniów. Z pierwszych ocen wynika, że wzrosła liczba nauczycieli, którzy zmienili własne metody nauczania. Osoby zaangażowane w programy doskonalenia nauczycieli często mówią o coraz większej liczbie uczestników, którzy poznali już sposoby wykorzystania aktywnych metod.

¹¹ Źródło: Fiszka krajowa dotycząca Węgier. Dokument bazowy do analizy prównawczej „Kluczowe Kompetencje w Europie: Otwieranie drzwi dla uczenia się ustawicznego”, op.cit.

Analizując projekty współfinansowane ze środków UE, które mogą mieć wpływ na poprawę osiągnięć ucznia, musimy również brać pod uwagę programy rozwoju edukacji na szczeblu studiów wyższych. W tym ważnym obszarze dokonuje się również szereg interwencji rozwojowych ukierunkowanych na **kształcenie nauczycieli**, dających bezpośrednie wsparcie działaniom odnoszącym się do nauki w szkole. Na przykład rozwój programów szkolnictwa wyższego wspiera tworzenie regionalnych konsorcjów rozwoju pedagogicznego przez uczelnie kształcące nauczycieli.

Finansowane ze środków unijnych w latach 2004-2006 projekty (w ramach programów HEFOP, zakończonych około 2008 r.) mające na celu poprawę systemu oświaty mogły mieć z pewnością duży wpływ na jakość kształcenia na Węgrzech, a w szczególności na poprawę wyników PISA. Projekty realizowane w latach 2007-2013 r. (czyli w ramach programów TÁMOP) również mogły mieć pewien wpływ na wyniki szkół i uczniów mierzone za pomocą badania PISA 2009, lecz musiał on być niewielki (biorąc pod uwagę fakt, że wiele projektów rozpoczęło się dopiero w 2008 r.).

5. Podsumowanie

Zrozumienie charakteru relacji między finansowanymi (współfinansowanymi) ze środków UE programami rozwoju edukacji oraz poprawą wyników PISA wymaga bardziej szczegółowej analizy.¹² Celem niniejszego artykułu jest uwypuklenie kwestii poprawy wyników węgierskiego systemu szkolnego mierzonych przez PISA w celu podjęcia próby zidentyfikowania niektórych, występujących w tle czynników oraz ich ewentualnych związków przyczynowych. Podkreślenia wymaga także fakt, że finansowane ze źródeł UE programy rozwoju edukacji, mogły w sposób istotny przyczynić się do zaobserwowanej w tym względzie poprawy.

¹² Rola finansowanych przez UE programów rozwoju edukacji została przedstawiona, jak wspomniano wcześniej, w ostatnim raporcie krajowym (2009) o Węgrzech, przedłożonym Unii Europejskiej w sprawie realizacji programu „Edukacja i szkolenia 2010”. Rola TÁMOP w systemie innowacji w sektorze edukacji Węgier została przeanalizowana przez Toma Schullera w studium „Węgierski system badań, rozwoju i innowacji w sektorze edukacji (ERDIS) w perspektywie międzynarodowej”, <http://tamop311.ofi.hu/szakmai-program/8-1>.

Wywiad z dr Janem Herczyńskim

O polityce oświatowej na poziomie lokalnym

Wywiad z **dr Janem Herczyńskim**, adiunktem w Interdyscyplinarnym Centrum Modelowania Uniwersytetu Warszawskiego, koordynatorem ze strony UW projektu „Doskonalenia strategii zarządzania oświatą na poziomie regionalnym i lokalnym”.

Teresa Kosiarek: Wiele się mówi obecnie o strategii zarządzania oświatą w środowiskach lokalnych, w regionach a także centralnie. Jakie wyzwania, Pana zdaniem, stoją obecnie przed oświatą w samorządach? Dlaczego rola samorządów w oświacie jest taka ważna?

Jan Herczyński: Polska ma jeden z najbardziej zdecentralizowanych systemów zarządzania oświatą w Europie. Jednostki samorządu terytorialnego, czyli przede wszystkim gminy i powiaty, są w pełni odpowiedzialne za wszystkie bieżące zadania związane z zarządzaniem szkołami, w tym za decyzje o sieci szkół i ich finansowanie. Samorządy mają także zasadniczy wpływ na wybór dyrektorów szkół i ocenę ich pracy. Ta ważna rola samorządu oznacza, że wszystkie trudności, przed którymi stoi polska szkoła, mogą być rozwiązywane głównie przez samorządy albo w bardzo bliskiej współpracy z nimi.

Do wyzwań stojących przed polską szkołą i samorządami należy zwłaszcza podnoszenie poziomu kształcenia. Wyniki PISA – międzynarodowego programu ocen umiejętności piętnastolatków w różnych obszarach, pokazują wysoki wzrost wyników uczniów polskich gimnazjów. Ale obok sukcesów mamy nadal do czynienia z różnymi problemami w kwestii zapewniania jakości nauczania, choćby w szkołach zawodowych, i z tym właśnie muszą się mierzyć polskie samorządy.

Drugim podstawowym wyzwaniem są zmiany demograficzne, czyli przede wszystkim malejąca liczba uczniów (mniejszym problemem demograficznym są migracje wewnętrzne). Z tym problemem związana jest potrzeba konsolidacji i racjonalizacja sieci szkolnej, rozwiązanie problemu nadmiernego zatrudnienia nauczycieli w placówkach szkolnych, zapewnienie pełnej oferty edukacyjnej w szkołach wiejskich. W sytuacji zamykania szkół kwestia powszechnej dostępności do oświaty staje się istotną sprawą i wyzwaniem dla samorządów. Dodam, że najłabszym punktem polskiej oświaty jest niski zakres opieki przedszkolnej, zwłaszcza na terenach wiejskich. Rozszerzenie tej opieki to szczególnie ważne zadanie dla samorządów gminnych.



T.K.: Czy mógłby Pan przedstawić naszym czytelnikom, jakie są cele współfinansowanego przez EFS projektu „Doskonalenie strategii zarządzania oświatą na poziomie regionalnym i lokalnym”?

J.H.: Jest to projekt systemowy, realizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji jako Lidera Partnerstwa, we współpracy z Uniwersytetem Warszawskim.

Podstawowym celem projektu jest wzmocnienie pozycji i umiejętności samorządów jako organów prowadzących szkoły. Te zadania będą realizowane dwutorowo. Pierwszym kierunkiem jest prowadzenie prac badawczych, identyfikacja modeli i instrumentów stosowanych przez samorządy, przygotowanie analiz oraz publikacji.

Drugi kierunek przewiduje szkolenie pracowników samorządów terytorialnych, odpowiedzialnych za zarządzanie oświatą, głównie w wydziałach oświaty gmin i powiatów. Za pierwsze z tych dwóch zadań odpowiada Uniwersytet Warszawski, za drugie – Ośrodek Rozwoju Edukacji.

T.K.: To duże przedsięwzięcie. Jakie wobec tego zadania stoją obecnie przed Uniwersytetem Warszawskim w tym projekcie?

J.H.: Prowadzimy prace badawcze i koncepcyjne w czterech podstawowych obszarach. Po pierwsze chcemy wiedzieć, jakie są strategie oświatowe polskich samorządów, jak są wdrażane, jakie są ich słabe i mocne strony. Przygotowujemy się do publikacji raportów, które mają pomóc samorządom w przygotowaniu i realizacji przyjętych strategii oświatowych, w tym wykorzystania różnych dostępnych narzędzi.

Drugim interesującym nas obszarem jest zarządzanie i finansowanie oświaty przez samorządy, a więc przede wszystkim różne modele zarządzania, finansowania, proces budżetowy i – co szczególnie ważne – relacja pomiędzy samorządami a dyrektorami szkół. To, w jaki sposób samorząd ocenia pracę dyrektora, jakie ma informacje na temat funkcjonowania szkoły, w jaki sposób współpracuje z dyrektorem i motywuje go finansowo, ma przecież zasadniczy wpływ na jakość oświaty.

Trzecim istotnym obszarem badawczym jest problem opieki przedszkolnej, a zwłaszcza dające się zauważyć bariery, które nadal występują na drodze jej upowszechnienia. W ostatnich latach mamy w Polsce bardzo szybki wzrost zasięgu opieki przedszkolnej, ale ten wzrost nie jest równomierny. Pozostają duże obszary, zwłaszcza obszary wiejskie, gdzie nadal wiele dzieci nie uczęszcza do przedszkoli i dlatego jest narażonych na swoistą redukcję szans w procesie nauczania i wychowania.

Czwarty obszar dotyczy inicjatyw Ministerstwa Edukacji Narodowej związanych z alokacją środków publicznych na oświatę i stosowanych algorytmów podziału subwencji oświatowej.

T.K.: Zespół projektowy współpracuje z ekspertami z wielu samorządów, dzielącymi się wzajemnie swoją ogromną wiedzą i doświadczeniem w zarządzaniu oświatą. Jak ma Pan refleksje na temat współpracy z przedstawicielami samorządów?

J.H.: Współpracujemy z samorządami chętnie i na wiele sposobów. Organizujemy na przykład dyskusyjne grupy eksperckie, nieraz kilkugodzinne spotkania, poświęcone pogłębionej i szczegółowej debacie na temat konkretnych problemów oświatowych. Odbiliśmy szereg takich spotkań dotyczących strategii oświatowych, problemów procesu budżetowego w oświacie, funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznych, itd. Ta praca i spotkania z zapraszanymi ekspertami nadal odbywają się i będą kontynuowane.

Ponadto uczestniczymy w różnych szkoleniach i dyskusjach z pracownikami samorządu. W ramach realizowanego projektu są to spotkania informacyjne lub seminaria organizowane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji. Jesteśmy również zapraszani na konferencje i seminaria przez instytucje zewnętrzne, np. przez Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kadry Kierowniczej Oświaty lub Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Chcę tu podkreślić, że ze wszystkich tych spotkań wychodzę „zbudowany”. Sądzę, że pracownicy polskich samorządów odpowiedzialni za oświatę są ludźmi świetnie rozumiejącymi jej problemy i potrafiącymi o tych problemach racjonalnie i poważnie dyskutować. Część spotkanych przez nas samorządowców zapraszamy do bliższej z nami współpracy.

Szkolnictwo w Polsce zostało zdecentralizowane w 1996 roku. Mamy więc za sobą 15 lat zarządzania przez gminy szkołami podstawowymi i gimnazjami, a od 10 lat szkolnictwem ponadgimnazjalnym kierują powiaty. Te przemiany stanowią dla nas źródło doświadczeń; czerpiemy z nich wiedzę na temat sposobów zarządzania oświatą przez władze lokalne.

W tym kontekście bardzo ciekawe są dyskusje, które odbywają się pomiędzy zaproszonymi przez nas pracownikami samorządów. Dotyczą one między innymi problemu współpracy szkół między sobą, jak również zakresu autonomii dyrektora szkoły. Podczas wielu spotkań stawiamy szereg pytań: co jest istotą prawidłowego funkcjonowania szkoły, w jakie problemy szkół powinien angażować się samorząd, a jakie podlegają autonomicznym decyzjom dyrektora, w jaki sposób samorząd powinien oceniać potrzeby różnych grup społecznych, w jaki sposób lokalny system oświaty może reagować na te potrzeby w adekwatny i skuteczny sposób?

Mamy świadomość, że nie ma w Polsce jednego modelu zarządzania i finansowania oświaty ani jedynej, najlepszej „naukowej” lokalnej polityki oświatowej. Każdy samorząd musi dobierać odpowiednie metody, modele, instrumenty działania w odpowiedzi na lokalne potrzeby. I dlatego diagnoza tych potrzeb jest pierwszym krokiem do dobrego zarządzania oświatą. Dyskusje pomiędzy różnymi samorządami pomagają im – a przy okazji i nam – lepiej rozpoznawać własne problemy oświatowe i dzielić się doświadczeniami.

T.K: Jaką rolę może pełnić dokument strategiczny w lokalnym zarządzaniu oświatą?

J.H.: To jest bardzo dobre pytanie, bo dotyczy problemu, w jaki sposób samorząd powinien reagować na sytuacje czy wyzwania, przed którymi stoi jego lokalny system oświaty. Ważnym punktem jest diagnoza, określenie słabych i mocnych punktów działalności szkół i ich największych trudności, w tym społecznych. Do ważnych zadań zaliczymy tu problemy

uczniów wykluczonych, którym należy się szczególna pomoc; zwracamy również uwagę na sytuację nauczycieli i ich motywację do podnoszenia własnych kwalifikacji, poziom kadry kierowniczej, finansowe i organizacyjne potrzeby różnych szkół.

Pierwszym, strategicznym zadaniem, które musi wykonać samorząd, jest diagnoza sytuacji danej szkoły. Na podstawie tej diagnozy można przygotowywać kierunki działań i możliwe rozwiązania. Wyzwania, przed którymi stoi oświata, to złożone problemy i na ich rozwiązanie potrzeba wiele czasu. Stąd potrzeba strategii, a więc dokumentu nadającego kierunek działaniom gminy i powiatu w perspektywie szeregu lat. Problemy, o których mówiliśmy wcześniej, czyli te związane z jakością szkół, demograficzne, problemy sieci szkolnej oraz problemy dostosowania kierunków kształcenia do potrzeb uczniów i do potrzeb rynku pracy – są to bardzo trudne wyzwania, na które samorząd może odpowiadać działaniami długofalowymi.

Po to, aby odpowiedź władz lokalnych była skuteczna i efektywna, potrzebne są określone strategie oświatowe i ogólna wizja rozwoju oświaty w poszczególnych samorządach. Strategia oświatowa pokazuje, w jaki sposób samorząd – w wieloletniej perspektywie – planuje rozwiązywać stojące przed nim problemy.



T.K.: W najbliższych dniach do samorządów trafi publikacja Pańskiego zespołu – „Przygotowanie informacji o stanie realizacji zadań oświatowych. Propozycja dla jednostek samorządu lokalnego” – czy mógłby Pan przybliżyć nam jej problematykę?

J.H.: Od roku 2009 Ustawa o systemie oświaty nakłada na samorządy polskie – tzn. na wójta, burmistrza, prezydenta miasta, starostę – obowiązek przygotowywania i udzielania informacji o stanie realizacji zadań oświatowych przez daną jednostkę samorządu terytorialnego. Pierwsze takie informacje zostały przygotowane przez samorządy w 2009 r., następne w 2010 r.; w październiku 2011 r. zostanie przygotowana trzecia edycja informacji o stanie realizacji zadań oświatowych. Odpowiedni zapis ustawy jest bardzo zwięzły i nie określa szczegółowo, co musi się znaleźć w tym dokumencie. I dlatego powstałe na jego podstawie dokumenty są bardzo różne – niektóre obszernie, inne bardzo krótkie – obejmują wiele różnych zagadnień lub koncentrują się tylko na wybranych problemach.

W przygotowanej przez nasz zespół publikacji staraliśmy się w sposób kompleksowy opisać obszary zarządzania i finansowania oświaty, za które jest odpowiedzialny samorząd. Dla każdego z tych obszarów proponujemy pewne modele sposobów informowania o stanie

realizacji zadań oświatowych. Modele te składają się z dwóch części – pierwsza część to przykładowe pytania, określające zakres tematyczny informacji; druga część modeli to przykładowe tabele danych i wskaźników, które mogą być wykorzystywane w informacjach. Modele opisane w tej książce (model gminny i model powiatowy) są bardzo obszerne. Trudno o przygotowanie sensownej, czytelnej i zrozumiałej informacji o realizacji zadań oświatowych, która by wykorzystywała wszystkie zaproponowane pytania i wszystkie tabele (ponad sześćdziesiąt). Samorząd musi więc wybierać, a wybór ten powinien wynikać ze strategicznych problemów, przed którymi stoi. Samorząd musi na własną odpowiedzialność określić, co jest najważniejszym problemem, co będzie wpływało na poziom wykształcenia uczniów i co w największym stopniu determinuje przyszły rozwój oświaty na lokalnym poziomie.

Książka zostanie wydana w dość dużym nakładzie i zostanie rozesłana nieodpłatnie do wszystkich samorządów w Polsce, po dwa egzemplarze na samorząd.

T.K.: Na stronie internetowej Państwa projektu ukażą się wkrótce (wraz ze wspomnianą publikacją) wskaźniki oświatowe dla jednostek samorządu terytorialnego.

Czy mógłby Pan przybliżyć naszym czytelnikom, czym one są i jak można je wykorzystać w budowaniu strategii zarządzania oświatą?

J.H.: Żeby dobrze zrozumieć naszą intencję zacznę od obserwacji, że w informacjach o stanie realizacji zadań oświatowych przygotowanych przez samorządy w latach 2009 i 2010, znajduje się bardzo wiele danych statystycznych i budżetowych – ilu jest uczniów, oddziałów, szkół, nauczycieli, ile zostało wydanych pieniędzy na różne przedsięwzięcia. Te dane są ważne i ciekawe, ale trudne do analizowania i porównywania.

Przez wskaźniki oświatowe rozumiemy na ogół informację, która powstaje przez porównanie dwóch danych statystycznych. Na przykład – jednym z najważniejszych wskaźników oświatowych jest średnia liczebność oddziału szkolnego – aby go uzyskać, należy podzielić liczbę uczniów przez liczbę oddziałów. Analogicznie otrzymujemy wskaźnik dotyczący liczby etatów pedagogicznych w przeliczeniu na jeden oddział (wskaźnik, który opisuje wysiłek pedagogiczny szkoły), wskaźnik wydatków bieżących na oświatę w przeliczeniu na ucznia i na jeden oddział (wskaźnik, który opisuje wysiłek finansowy samorządu).

Wskaźniki oświatowe, w przeciwieństwie do danych statystycznych i budżetowych można porównywać. Możemy np. porównać, jaka jest wielkość oddziału klasowego w różnych samorządach lub w różnych szkołach w jednym samorządzie, albo – co jest najciekawsze – porównać dany samorząd z innymi samorządami podobnymi do niego pod względem funkcjonalnym, wielkości, poziomu dochodów własnych w przeliczeniu na jednego mieszkańca.

I ostatni ważny sposób wykorzystywania wskaźników dla celów porównawczych, to porównanie wskaźników dla danego samorządu w ciągu ostatnich paru lat, ukazanie zmienności różnych wskaźników, np. czy wielkość oddziału klasowego malała i czy zmniejszała się w równym stopniu we wszystkich typach szkół, czy jest to zgodne z intencją i postępowaniem samorządu; jakie wyzwania stawia przed samorządem tego typu zmiana wskaźnika?

Wyliczenie różnych wskaźników oświatowych jest zadaniem czasochłonnym i trudnym, zarówno dla instytucji centralnych, jak i dla samych samorządów. Częściowo wynika to z faktu, że niektóre dane są niedostępne albo słabo dostępne; mogą również zawierać wiele nieścisłości albo być niewiarygodne. Przyczyna może także tkwić w trudnościach interpretacyjnych. Przykładem są tu dane dotyczące zatrudnienia nauczycieli w zespołach szkół – jest bardzo trudno przyporządkować pracę tych nauczycieli do konkretnych jednostek w ramach zespołu. To samo odnosi się do pracowników administracji w zespołach szkół.

Te wskaźniki, które można obliczyć na poziomie kraju, korzystając z ogólnopolskich baz danych, w tym przede wszystkim z bazy Systemu Informacji Oświatowej (SIO), z bazy danych GUS i z danych budżetowych Ministerstwa Finansów – nazywamy **wskaźnikami odniesienia**. To są wskaźniki obliczane dla różnych poziomów agregacji – całego kraju, województwa, różnych grup gmin i powiatów, wybranych przy pomocy określonych kryteriów.

Wybrane wskaźniki odniesienia będą dostępne dla wszystkich zainteresowanych na stronie internetowej projektu. Będzie tam ok. dwudziestu wskaźników oświatowych, podzielonych na cztery grupy: dotyczące sieci szkolnej, wyrównywania szans, kadry nauczycielskiej i sfery finansowania oświaty. Jednak dostępne będą tylko dane zagregowane, a nie wskaźniki dla indywidualnych samorządów. Te indywidualne wskaźniki uważamy za dane wrażliwe wymagające troskliwej ochrony. Zwłaszcza w sytuacji, gdy wiemy, że dane, na podstawie których te wskaźniki zostały wyliczone, nie są do końca wiarygodne. Pojedyncze błędy danych są uśredniane na wysokim poziomie agregacji, ale mogą znacząco zafałszowywać wartość wskaźników konkretnego samorządu. Z tego powodu indywidualne wskaźniki oświatowe będą dostępne tylko dla zainteresowanych samorządów, na ich życzenie.

Chcę powiedzieć, że poza wskaźnikami odniesienia, czyli tymi, które można policzyć na poziomie całego kraju, jest wiele bardzo ważnych wskaźników, które dostępne są tylko na poziomie lokalnym. A więc tylko samorząd czy szkoła mogą je obliczyć. **Takim bardzo ważnym i niedocenianym wskaźnikiem jest frekwencja** – procent uczniów faktycznie uczęszczających do szkoły. Dużo piszemy o tym wskaźniku oświatowym w naszej publikacji. Jest on bardzo cenny, pokazuje funkcjonowanie konkretnej szkoły albo konkretnego systemu szkolnego. Ma natomiast dwie wielkie zalety. Z jednej strony jest czujnym wskaźnikiem problemów szkoły; wiadomo, że gdy szkoła zaczyna źle funkcjonować, frekwencja natychmiast spada. Nawet, jeśli jest to tylko spadek z 95 do 92 procent, jest to ważny sygnał o problemach funkcjonowania szkoły. Drugą ważną zaletą wskaźnika jest to, że nie „obwinia” nikogo konkretnego; nie mówi, że nauczyciel matematyki czy polskiego jest winny. Wskazuje po prostu na trudności funkcjonowania całej szkoły jako instytucji. I jako taki – jest bardzo użytecznym i wartościowym instrumentem dla oceny pracy szkoły przez samorządy. Ale jak powiedziałem, dane niezbędne do obliczania i porównywania frekwencji w różnych szkołach (zarówno w danym momencie, jak i w ciągu ostatnich lat) są dostępne tylko lokalnie, więc nie jest to powszechny wskaźnik odniesienia.

T.K.: Bardzo dziękuję za rozmowę.

Alicja Kapcia, Ryszard Sikora**Od diagnozy do rozwiązań****Spis treści**

1. Wprowadzenie
2. Diagnoza potrzeb rozwojowych szkoły – opis doświadczeń z pilotażu w szkole podstawowej w województwie małopolskim
3. Pilotaż i co dalej?
4. Podsumowanie

1. Wprowadzenie

„Gdy nie jesteś pewien dokąd zmierzasz, łatwo wyłądujesz gdzie indziej i nawet się o tym nie dowiesz.”

Robert Mayer, 1962

W obliczu wciąż zmieniającego się świata nie sposób trwać w raz ustalonych schematach postępowania.

Nowe przepisy oświatowe dyktują konieczność zmian i stawiają przed nami kolejne wyzwania. Aby im sprostać, powinniśmy podjąć działania na wszystkich płaszczyznach. Są to: doskonalenie metod pracy, wspieranie uczniów i rodziców, rozpoznawanie ich potrzeb, doskonalenie nauczycieli, kierowanie rozwojem szkoły, wyznaczanie celów i kierunków rozwoju. Jednym słowem, musimy wykazywać wielokierunkową aktywność, aby móc realizować swoje zadania. W związku z tym wiele szkół, tak jak dotychczas, będzie potrzebowało wsparcia organizacyjnego i merytorycznego, a nowy system kompleksowego wspomagania szkół i placówek powinien im zapewnić przede wszystkim:

- pomoc psychologiczno-pedagogiczną „bliżej ucznia”;
- wsparcie dla rodziców i nauczycieli;
- organizację współpracy i wymiany doświadczeń pomiędzy szkołami, dyrektorami, nauczycielami;
- dostęp do informacji pedagogicznej i zasobów edukacyjnych;
- wspomaganie w obszarach pracy szkoły, odpowiednio do diagnozy potrzeb i przyjętych kierunków rozwoju, określonych w koncepcji szkoły.

Zgodnie z planowanymi zmianami prawnymi wymienione powyżej zadania będą mogły wypełniać lokalne centra rozwoju edukacji, które należy postrzegać jako grupę placówek zbudowaną z co najmniej jednej poradni psychologiczno-pedagogicznej, placówki doskonalenia nauczycieli oraz biblioteki pedagogicznej. Placówki tworzące centrum będą wypełniały swoje statutowe zadania, a dzięki współpracy w ramach grupy łatwiej im będzie w sposób kompleksowy i dostosowany do konkretnych sytuacji wspierać rozwój szkół.

Docelowo każda szkoła publiczna będzie zobowiązana do podpisania kontraktu z wybranym, akredytowanym centrum rozwoju edukacji. Szkołom niepublicznym tworzy się możliwość współpracy z wybranymi centrami. Umowa między szkołą a centrum zawierana będzie na okres od roku do trzech lat. W ramach tego porozumienia uczniowie zostaną objęci pomocą psychologiczno-pedagogiczną, odpowiednie wsparcie otrzymywać będą też rodzice. Część dotychczasowych zadań poradni przejmą szkoły lub placówki, do których uczęszcza dziecko. Centra rozwoju edukacji mają też kompleksowo wspomagać szkołę, od rzetelnej diagnozy

potrzeb po wypracowanie i realizację rozwiązań rozpoznanych problemów i pomoc w ewaluacji, dostarczą także informacji i wsparcia we wdrażaniu nowych przepisów prawa oświatowego.



Aby kompleksowe wsparcie dla szkoły przyniosło oczekiwane rezultaty, konieczne jest określenie potrzeb w tym zakresie dla konkretnej szkoły. Osiągnięcie tego celu ma zapewnić diagnoza potrzeb rozwojowych szkoły. W ramach realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji projektu systemowego „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół” prowadzone są działania mające na celu stworzenie systemu diagnozowania potrzeb szkoły, a w dalszym ciągu przygotowanie specjalistów, którzy taką diagnozę będą przeprowadzać. Działania takie podjęli przedstawiciele Wszechnicy Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, pracujący w projekcie w charakterze ekspertów merytorycznych. Szczególnie ważnym założeniem dla tego działania jest zdiagnozowanie potrzeb na poziomie systemowym, tj. takim, który uwzględni strategiczne kierunki określone w koncepcji pracy szkoły lub też skonkretyzuje koncepcję jej rozwoju przynajmniej w obszarach najbardziej tego potrzebujących. Niezwykle istotne jest też, w jaki sposób przedstawiciele szkoły odnoszą się do pracy przy realizacji diagnozy. Uświadomienie sobie wagi i konsekwencji jej przeprowadzenia w szkole ma kluczowe znaczenie. Od tego zależy, czy szkoła może liczyć na rozwojowe efekty swojej pracy. Ważny zatem jest dobór nauczycieli, którzy będą uczestniczyć w diagnozie potrzeb rozwojowych szkoły. Powinny to być osoby, które znają szkołę, potrafią krytycznie spojrzeć na dotychczasowe jej dokonania oraz dostrzec i określić problemy, które wpływają na jakość pracy szkoły. Z oczywistych względów osobą, która musi uczestniczyć w tym działaniu, jest dyrektor szkoły.

Pilotażowa diagnoza potrzeb rozwojowych została przeprowadzona w trzech małopolskich szkołach, wśród których znalazły się: szkoła podstawowa, gimnazjum niepubliczne oraz zespół szkół ogólnokształcących złożony ze szkoły podstawowej z oddziałem przedszkolnym i gimnazjum.

2. Diagnoza potrzeb rozwojowych szkoły – opis doświadczeń z pilotażu w szkole podstawowej w województwie małopolskim

Ryszard Sikora

Pilotażową diagnozę potrzeb rozwojowych szkoły przeprowadzili pracownicy Wszechnicy Uniwersytetu Jagiellońskiego w szkole podstawowej, która znajduje się w wielkim mieście. Uczęszcza do niej ponad 400 uczniów i pracuje 34 nauczycieli. Celem pilotażu było praktyczne przeprowadzenie diagnozy w konkretnej szkole, co miało przynieść rezultat w postaci raportu określającego kierunki rozwoju szkoły i rekomendacje dla działań

zapewniających jej rozwój. Wszechnica UJ miała otrzymać w ten sposób informacje o skuteczności zaproponowanej metodyki diagnozy oraz materiał do ewentualnej modyfikacji tej formy wsparcia. Z osobami prowadzącymi diagnozę uzgodniono, że grupa, z którą będą pracować, będzie liczyć około 10 osób. Przedstawiona została następująca struktura działań:

- Spotkanie z dyrektorem szkoły
- Analiza dokumentów
- Warsztat rozwojowy
- Raport

Spotkanie z dyrektorem szkoły i analiza dokumentów



Spotkanie było poświęcone wstępnemu określeniu potrzeb rozwojowych szkoły, które jako dyrektor szkoły uznałem za kluczowe, oraz wskazaniu osób spełniających kryteria opisane powyżej. Do udziału w pilotażu wybrałem przewodniczących funkcjonujących w szkole zespołów nauczycielskich oraz dwie nauczycielki rozpoczynające karierę zawodową, które miały wnieść do pracy zespołu świeże, nieskażone rutyną, spojrzenie na omawiane problemy. W sumie zespół liczył 11 osób. Kolejnym etapem pracy była analiza dokumentów, które opisywały jakość pracy szkoły. Były to wnioski z nadzoru pedagogicznego, wyniki wewnętrznej i zewnętrznej ewaluacji przeprowadzonej w szkole w obszarze „efekty”, wyniki egzaminów zewnętrznych – „sprawdzianu”. Analiza dostarczyła kolejnych informacji dotyczących jakości pracy szkoły i pozwoliła zawęzić obszary do diagnozy.

Warsztat rozwojowy

Najważniejszą z mojego punktu widzenia częścią diagnozy był warsztat przeprowadzony w celu określenia kluczowych kierunków rozwoju i wstępnych planów ich realizacji, a także budowania świadomości planowanego kierunku rozwoju szkoły. Pracownicy Wszechnicy UJ zastosowali metody pracy mobilizujące nauczycieli do aktywności i skierowania myślenia na cele warsztatu. Zwracali przy tym uwagę na skoncentrowanie się na problemach dotyczących wyłącznie naszej szkoły. Nawet jeśli problem dotyczył całego systemu edukacyjnego, np. obniżenia wieku szkolnego czy pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, nauczyciele zastanawiali się nad możliwościami i sposobem radzenia sobie z nimi na terenie naszej szkoły.

Kluczowym momentem pracy było umieszczanie na wykresie opisującym z jednej strony: „ważność dla szkoły”, z drugiej: „poziom trudności w realizacji” grup tematycznych, wyodrębnionych ze zdefiniowanych wcześniej wyzwań stojących przed szkołą, jakie

nauczyciele uznali za ważne dla niej. Zastanawianie się, które z tych grup są ważniejsze i uzasadnianie powstałej w ten sposób hierarchii, a następnie próba określenia własnych możliwości realizacji ich w szkole, było niezwykle cennym doświadczeniem dla nauczycieli. Ten etap pracy zakończył się wyborem trzech obszarów tematycznych, które zdaniem nauczycieli mogą mieć największe szanse realizacji w obecnych warunkach funkcjonowania szkoły.

Nauczyciele skupieni w mniejszych zespołach pracowali nad wybranymi grupami zagadnień, które mieli przekształcić w projekty możliwe do zrealizowania w szkole oraz nakreślić dla nich wstępny plan realizacji poprzez:

- zdefiniowanie celów;
- ustalenie propozycji działań potrzebnych do osiągnięcia celów;
- ustalenie, kto, kiedy i w jakim czasie miałby realizować te działania;
- określenie kryterium osiągnięcia sukcesu.

W ten sposób powstały trzy projekty, które mogą być realizowane w najbliższej przyszłości. Niezwykle ważne jest powiązanie ich z naszą szkołą, czyli praca nauczycieli nie była wykonana w oderwaniu od realiów, ale w konkretnych, znanych im warunkach. Myślę, że właśnie to bardzo motywowało nauczycieli. Wykazywali większe zaangażowanie, co czasem przejawiało się w burzliwych dyskusjach. Sytuacja ta pozwoliła im lepiej uświadomić sobie znaczenie problemów, z jakimi boryka się szkoła, oraz wpływu nauczycieli ich na rozwiązywanie. Uważam, że warsztat był bardzo udany, głównie z powodu osiągnięcia założonych celów, oraz profesjonalizmu pracowników Wszechnicy UJ. Znalazł uznanie nie tylko moje, ale przede wszystkim biorących w nim udział nauczycieli. Umiejętne moderowanie pracą zespołu, zadawanie pytań o istotnym znaczeniu, które pobudzały do myślenia, sprawiło, że praca przebiegała bardzo sprawnie, a czas przeznaczony na jej wykonanie był wykorzystany do maksimum. Nauczycielom bardzo odpowiadała koncepcja i sposób prowadzenia warsztatu. Mimo przyzwyczajenia do pracy w zespołach, obecność osób niezwiązanych bezpośrednio ze szkołą uznali za atut spotkania. Nie znając dokładnie realiów naszej szkoły, prowadzący siłą rzeczy zmuszali nauczycieli do krytycznego myślenia i pogłębionej analizy projektowanych zamierzeń. Oprócz tego za bardzo wartościowe nauczyciele uznali usystematyzowanie i ugruntowanie swojej wiedzy o szkole i o tym, co powinno lub ma się w niej dziać w najbliższej przyszłości. Zdefiniowanie wyzwań, jakie stoją przed szkołą, uświadomiło im konieczność indywidualnego przemyślenia możliwości zrealizowania czekających ich zadań.

Pilotażowa diagnoza potrzeb rozwojowych w pozostałych szkołach przebiegała według identycznego schematu.

3. Pilotaż i co dalej?

Efektem pilotażu jest raport przygotowany na podstawie diagnozy przeprowadzonej przez Wszechnicę UJ w każdej ze szkół, której dotyczył pilotaż. Oprócz szczegółowego opisu przebiegu diagnozy oraz wypracowanych przez nauczycieli materiałów zawiera on wnioski i rekomendacje dla szkoły, na podstawie których można prowadzić dalszą pracę, w tym planować rodzaje wsparcia potrzebnego do realizacji zaplanowanych działań. Efektem pilotażu będzie też sposób wykorzystania wyników diagnozy i zakres ich realizacji, ale zależny od decyzji szkoły. Istotne jest zatem, jak szkoła zareaguje na wyniki diagnozy zawarte w raporcie.

Alicja Kapcia

Zespół szkół, którym kieruję, składa się ze szkoły podstawowej z oddziałem przedszkolnym oraz gimnazjum. Jest to szkoła wielkomiejska, do której uczęszcza blisko 400 uczniów i pracuje 36 nauczycieli. Większość z nich stanowią ludzie młodzi, których staż pracy pedagogicznej wynosi około 5 lat. Pozostałe osoby to nauczyciele z dużym doświadczeniem zawodowym. Specyficzna jest struktura zatrudnienia: w I etapie edukacyjnym (klasy I – III szkoły podstawowej), a także w oddziale przedszkolnym pracują nauczyciele z dużym stażem, w II i III etapie (klasy IV – VI szkoły podstawowej oraz gimnazjum) przeważają nauczyciele o krótszym stażu. Struktura zatrudnienia jest następstwem powstania gimnazjum w 2005 roku i od tego czasu, w miarę rozwoju szkoły, przybywania nauczycieli. Z obserwacji codziennej pracy szkoły wynika jednak, że zmiany zachodzące w otaczającym nas świecie, w tym systemie edukacji, dotyczą wszystkich, bez względu na doświadczenie zawodowe.

Obszarem, który wybrałam do diagnozy, była współpraca w gronie pedagogicznym. Zależało mi na tym, by wspólnie zastanowić się, co możemy zrobić, aby współpraca między nauczycielami stała się jeszcze bardziej efektywna, dając rezultaty w postaci sukcesów uczniów, nauczycieli i całej szkoły. Wybór był też konsekwencją przeprowadzonej w szkole w ubiegłym roku ewaluacji wewnętrznej, która wskazała ten obszar pracy jako wymagający uelastycznienia i dostosowania do zadań narzucanych przez ciągłe zmiany przepisów prawa oświatowego.

W toku warsztatu zdefiniowaliśmy najważniejsze dla nas zadania w diagnozowanym obszarze. Zostały one przyporządkowane następującym grupom tematycznym:

- Po co zespoły?
- Komunikacja interpersonalna
- Gospodarowanie czasem
- Korelacja międzyprzedmiotowa
- Integracja
- Wymiana doświadczeń
- Przepływ informacji

Spośród wyodrębnionych grup tematycznych najważniejsze okazały się: praca w zespołach, przepływ informacji i korelacja międzyprzedmiotowa. Każde z tych zagadnień stało się tematem projektu. W czasie zajęć warsztatowych stworzyliśmy zarysy projektów, wstępnie określiliśmy działania, które należy podjąć, terminy ich realizacji, a także sformułowaliśmy kryteria sukcesu. Opracowane projekty wymagały doprecyzowania, skonsultowania z radą pedagogiczną i przydzielenia zadań.

Zakres i efekty naszej pracy pozostali nauczyciele mieli okazję poznać już następnego dnia po zakończeniu diagnozy, zanim dotarł do nas raport. Uczestnicy warsztatu podkreślali w rozmowach profesjonalizm i umiejętności trenerów, świetne przygotowanie i poprowadzenie zajęć w bardzo twórczej atmosferze. Tego samego dnia w pokoju nauczycielskim można było zaobserwować reakcję nauczycieli na pomysły powstałe w czasie warsztatu. Obecnie jesteśmy w trakcie realizacji dwóch opracowanych projektów, trzeci – ze względu na swoją złożoność – będzie realizowany w później. Zamierzamy też doskonalić nasze umiejętności w dziedzinie pracy zespołowej i zarządzania projektami.



Pilotażowa diagnoza potrzeb rozwojowych szkoły przyniosła konkretne rezultaty, które mogą być przez nas wykorzystane w planowaniu dalszych działań. Ważna jest informacja o wyborze i zakresie działań, które będą zależały wyłącznie od nas. Bowiem to w szkole ma zapaść decyzja o wykorzystaniu efektów diagnozy. Zatem kolejnym krokiem będzie przedstawienie i rekomendacja raportu wszystkim nauczycielom. Zajdzie wówczas sposobność do ponownego przedyskutowania wyników diagnozy i na tej podstawie podjęcia pracy w zespołach nauczycielskich, które opracują szczegółowe plany działania na najbliższą przyszłość. Powinny one uwzględniać potrzeby nauczycieli dotyczące wsparcia przez instytucje pozaszkolne, zarówno w zakresie przygotowania jak i samej realizacji zaplanowanych działań. Docelowo takimi instytucjami mają być centra rozwoju edukacji, które na podstawie raportu oraz zgłaszanych przez szkołę potrzeb będą mogły przygotować i potem zrealizować ofertę kompleksowego wsparcia szkoły.

4. Podsumowanie

„Nie ma niepomyślnych wiatrów
dla tego, kto wie dokąd zdąży.”

Seneka

Diagnoza potrzeb rozwojowych szkoły lub placówki to podstawowe działanie, które powinno być przeprowadzone w każdej szkole. Niektóre szkoły będą to robić same, inne sięgną po porady specjalistów. Czy warto korzystać z pomocy osób z zewnątrz?

Przed wprowadzeniem zmian w zakresie nadzoru pedagogicznego wspomaganie było zadaniem kuratoriów, realizowanym przez wizytatorów opiekujących się szkołami. Dyrektorzy z dużą rezerwą podchodzili do dzielenia się wiedzą na temat potrzeb szkoły z wizytatorem, który miał jednocześnie wspomagać, kontrolować i oceniać pracę. Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kadry Kierowniczej Oświaty wielokrotnie postulowało rozdzielenie tych funkcji. Proponowane rozwiązania prawne wychodzą naprzeciw tym oczekiwaniom.

Zatem warto rozważyć decyzję o współpracy ze specjalistami z instytucji zewnętrznych, którzy pomogą przeprowadzić diagnozę potrzeb szkoły, zaplanować działania służące jej rozwojowi, dostarczą wiedzy i przykładów dobrej praktyki, a także będą wspierać we wdrażaniu zaplanowanych działań.

Z założeń zmian planowanych w zakresie ogólnodostępnego kompleksowego wspomagania szkół wynika, że takich specjalistów i wsparcie będziemy mogli znaleźć.

Joanna Kołodziejczyk**Ewaluacja zewnętrzna w szkole – dialog dla rozwoju****Spis treści:**

1. Zmiany w systemie nadzoru pedagogicznego
2. Na czym polega ewaluacja zewnętrzna
3. Etap przygotowawczy
4. Badanie na terenie szkoły/placówki
5. Etap podsumowujący
6. Wykorzystanie wyników ewaluacji zewnętrznej do rozwoju szkoły/placówki – raport
7. Wykorzystanie wyników i wniosków z ewaluacji dla tworzenia polityki edukacyjnej państwa
8. Zamiast podsumowania

1. Zmiany w systemie nadzoru pedagogicznego

Funkcjonujący aktualnie model nadzoru pedagogicznego można postrzegać jako ewolucję nadzoru prowadzonego w minionych latach. Stworzone rozwiązania są próbą odpowiedzi na problemy, które w przeszłości dotyczyły braku spójności mechanizmów, narzędzi i procedur, niepozwalających na systematyczną i obiektywną ocenę jakości pracy szkół. Konsekwencją tego była niemożność porównywania wyników na poziomie kraju, niejasny podział kompetencji pomiędzy organami sprawującymi nadzór, brak jednoznacznych wymagań stawianych szkołom przez państwo, nadmierna koncentracja nadzoru pedagogicznego na zgodności działania z przepisami prawa. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. wprowadziło znaczące zmiany w sposobie prowadzenia nadzoru pedagogicznego. Rozdzielone zostały trzy funkcje nadzoru pedagogicznego:

- kontroli przestrzegania prawa,
- wspomagania szkół, placówek i nauczycieli (w zakresie ich działalności),
- ewaluacji działalności edukacyjnej szkół i placówek.

Rozporządzenie wskazuje na dwa rodzaje ewaluacji, którym poddawana jest szkoła/placówka:

1. ewaluacja zewnętrzna – przeprowadzana przez zespół wizytatorów posiadających odpowiednie do tego kwalifikacje, której wyniki powinny być wykorzystane zarówno przez szkoły/placówki, jak i organy sprawujące nadzór pedagogiczny;

2. ewaluacja wewnętrzna – realizowana przez pracowników szkoły/placówki, za przeprowadzenie której odpowiedzialny jest dyrektor; służyć ma rozwojowi szkoły zgodnie z jej potrzebami i przyjętą koncepcją pracy.

Skoncentrujmy się na ewaluacji zewnętrznej, prowadzonej przez wizytatorów ds. ewaluacji. Punktem odniesienia dla wizytatorów są wymagania, sformułowane w czterech obszarach pracy szkoły/placówki:

- efekty działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej,
- procesy zachodzące w szkole/placówce,
- funkcjonowanie szkoły w środowisku lokalnym,
- zarządzanie szkołą.

Wymagania zawarte w wymienionych obszarach wskazują na oczekiwania państwa wobec szkół/placówek, pokazują kluczowe cele i zadania organizacji edukacyjnych. Wiążą się z wyzwaniami i problemami, jakie stoją przed współczesnym społeczeństwem i ze sposobami ich rozwiązywania. Nie dotyczą one wszystkich możliwych aspektów działania szkół i placówek, wskazują jednak na kluczowe zadania. „Wymagania zostały określone na poziomie bardzo ogólnym, pozwalającym na wytyczenie kierunków działania, jak i na prowadzenie działalności, zgodnie z lokalnymi potrzebami i właściwościami. Szkoły i placówki powinny działać w celu spełnienia tych wymagań, ale zgodnie ze swoimi możliwościami i uwarunkowaniami. To pracownicy tych instytucji mają dobierać metody realizacji i sposoby działania tak, aby umożliwiły one osiągnięcie stanu opisanego przez wymagania, ale również odzwierciedlały specyfikę szkoły lub placówki.”¹³

Realizacja wymagań wskazanych w rozporządzeniu będzie jednak uzależniona od warunków, w jakich szkoła funkcjonuje i od możliwości, jakie posiada. Na przykład, w zależności od tego, czy mówimy o szkole podstawowej w małej wsi czy szkole w wielkim mieście, inaczej może wyglądać współpraca ze środowiskiem lokalnym i wykorzystywanie zasobów otoczenia do realizacji celów edukacyjnych.

Ewaluacja zewnętrzna może być prowadzona: jako ewaluacja całościowa, obejmująca wszystkie obszary i składające się na nie wymagania lub problemowej, dotyczącej tylko wybranych wymagań. Aktualnie praktykowane jest rozwiązanie, w ramach którego ewaluacja problemowa dotyczy wszystkich wymagań składających się na jeden z obszarów (w bieżącym roku szkolnym są to procesy zachodzące w szkole lub placówce).

Rezultatem ewaluacji zewnętrznej jest raport o wynikach badania wraz z wnioskami z niego płynącymi. Na podstawie zebranych danych jest określany poziom spełniania wymagań przez szkołę.



Raport ma posłużyć szkole/placówce do doskonalenia działań. Na przykład pozyskane informacje dotyczące współpracy z rodzicami pokażą, jak rodzice widzą swój zakres wpływu na podejmowane decyzje a jak dyrektor szkoły czy nauczyciele. Jeżeli wyniki w tym obszarze nie będą zadowalające, rada pedagogiczna powinna zastanowić się, jak tę sytuację zmienić. Wizytatorzy nie sugerują rozwiązań, nie formułują arbitralnych rozstrzygnięć. Ważne jest, by nauczyciele sami wypracowali rozwiązania zdiagnozowanych problemów i zaangażowali się w działania doskonalące. Tak przebiegający proces umożliwia rzeczywisty rozwój szkoły/placówki i może powodować większą aktywność nauczycieli, identyfikację ze szkołą, większą motywację do pracy, satysfakcję, odpowiedzialność za wprowadzane zmiany, integrację zespołu nauczycielskiego i inne pozytywne skutki.

¹³ G. Mazurkiewicz, J. Berdzik., „Modernizacja nadzoru pedagogicznego: ewaluacja jako podstawowa strategia rozwoju edukacji”, w: G. Mazurkiewicz (red.), „Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty”, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

2. Na czym polega ewaluacja zewnętrzna

Celem przeprowadzanych badań jest dostarczenie informacji o funkcjonowaniu szkoły/placówki w różnych obszarach. Pozyskiwane informacje dotyczą wartości przypisywanych działaniom podejmowanym przez szkołę/placówkę przez biorących udział w badaniach respondentów. W badaniu biorą udział wszystkie podmioty tworzące społeczność danej organizacji; w przypadku szkół są to: uczniowie, nauczyciele, dyrektor, rodzice uczniów, pracownicy niepedagogiczni, partnerzy szkoły i przedstawiciele jednostki samorządu terytorialnego. Pozyskiwanie informacji z różnych źródeł daje możliwość wypowiedzenia się na temat szkoły/placówki różnym grupom, umożliwia pozyskanie informacji pogłębionej, pokazuje dany obszar rzeczywistości szkolnej z różnych perspektyw. Procedura badania składa się z trzech etapów: przygotowawczego, badania w szkole/placówce i etapu podsumowującego.

3. Etap przygotowawczy

Na tym etapie zespół ewaluatorów przygotowuje narzędzia badawcze do przeprowadzenia badania w szkole/placówce a następnie przesyła dyrektorowi szkoły informację o terminie planowanej ewaluacji oraz dane umożliwiające zalogowanie się na platformie internetowej. Dyrektor ma poprzez platformę dostęp do pytań, które będą wykorzystane podczas badania oraz możliwość przedstawiania wniosków z przeprowadzonej wcześniej ewaluacji wewnętrznej. Ewaluatorzy wspólnie z dyrektorem ustalają harmonogram badań, który w miarę możliwości powinien uwzględniać plan zajęć odbywających się w szkole. Dyrektor udostępnia wizytatorom informacje (dokumenty), które w jego opinii najlepiej pokazują specyfikę i istotę działalności szkoły, w kontekście wymagań sformułowanych przez państwo. Jest to również czas na dobór reprezentantów uczniów, rodziców, nauczycieli, pracowników niepedagogicznych, partnerów szkoły i przedstawicieli samorządów. O celach i zasadach prowadzonych badań informuje się przedstawicieli społeczności szkolnej; dyrektor zaprasza partnerów szkoły i przedstawicieli samorządu lokalnego do udziału w ewaluacji.

4. Badanie na terenie szkoły/placówki

Zbieranie danych trwa do pięciu dni. Wskazane jest, ze względów metodologicznych, aby nie były to dni następujące po sobie. Całość badania powinna być zakończona w ciągu dwóch tygodni. Przed rozpoczęciem badania odbywa się spotkanie z radą pedagogiczną i przedstawicielami pozostałych grup respondentów, które dotyczy przedstawienia celów i przebiegu ewaluacji. W dalszej kolejności realizowane są poszczególne elementy badania zgodnie z procedurą i ustalonym harmonogramem. Badanie w szkole/placówce jest przeprowadzane z wykorzystaniem platformy internetowej. **Ankiety** przeprowadzane są w formie badania on-line (z niektórymi respondentami, np. rodzicami, częściej stosuje się ankiety tradycyjne, w formie papierowej). W szkołach ankietowani są wszyscy nauczyciele, uczniowie klas najstarszych i o rok młodszych od najstarszych oraz rodzice uczniów.

Wywiady mają formę indywidualnych rozmów z dyrektorem szkoły/placówki i zogniskowanych wywiadów grupowych. Uczniowie są dobierani losowo, w przypadku pozostałych respondentów – nauczycieli, rodziców, pracowników niepedagogicznych, przedstawicieli samorządu i partnerów szkoły – stosuje się dobór celowy.

Obserwacje są prowadzone we wszystkich klasach pierwszych w przypadku gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych oraz w klasach czwartych w przypadku szkół podstawowych. Wizytatorzy ds. ewaluacji analizują dokumenty przedstawione przez dyrektora

szkoły/placówki. Wszystkie wymienione metody badawcze są realizowane przez wizytatorów ds. ewaluacji (prowadzenie ankiet, wywiadów, obserwacji i analiza dokumentów).

Wszystkie pozyskane dane są wprowadzane na platformę internetową (transkrypcje wywiadów, arkusze obserwacji, wyniki analizy dokumentacji, wpisane przez dyrektora wnioski z ewaluacji wewnętrznej).

Respondenci i metody badawcze w ewaluacji zewnętrznej szkół

1. Wywiad indywidualny/zogniskowany wywiad grupowy:

- z dyrektorem
- z nauczycielami
- z przedstawicielami lokalnych partnerów
- z pracownikami niepedagogicznymi
- z rodzicami
- z uczniami

2. Badanie ankietowe:

- wśród wszystkich nauczycieli
- wśród uczniów klas II („Moja szkoła”)
- wśród uczniów klas III („Mój dzień”)
- wśród rodziców

3. Obserwacja:

- lekcji wszystkich klas I lub IV
- szkoły i boiska podczas przerw, przed i po zajęciach oraz najbliższego otoczenia szkoły
- zajęć pozalekcyjnych (w miarę możliwości)

4. Analiza dokumentów:

- analizowane są dokumenty przedstawione przez dyrektora szkoły

5. Etap podsumowujący

W ostatnim etapie ewaluacji wizytatorzy dokonują analizy zebranego materiału i na tej podstawie przygotowują **raport** (powinni uwzględnić również przesłane przez dyrektora wnioski z ewaluacji wewnętrznej i kontekst placówki badanej). Wyniki i wnioski z ewaluacji są prezentowane na spotkaniu z radą pedagogiczną, w którym mogą wziąć udział przedstawiciele grup uczestniczących w badaniu. W trakcie spotkania przeprowadzana jest także dyskusja nad wynikami i wnioskami. Inicjowana jest rozmowa dotycząca wykorzystania wyników ewaluacji dla rozwoju szkoły/placówki. Na przykład, jeżeli z badania wynika, że przekazywane uczniom informacje dotyczące oceny nie motywują ich do nauki, to powstaje pytanie, jak zmodyfikować system oceniania. Spotkanie rady pedagogicznej z wizytatorami, to wstęp do pracy nad wykorzystaniem wyników ewaluacji. Poszczególne fragmenty raportu powinny być analizowane i wykorzystywane do wprowadzania zmian przez kolejne miesiące. Po otrzymaniu raportu, zgodnie z rozporządzeniem, dyrektorowi przysługuje prawo odwołania się, dyrektor wskazuje zapisy, z którymi się nie zgadza. Raport przesyłany jest również organowi prowadzącemu szkołę/placówkę. Po zakończeniu ewaluacji dyrektor oraz nauczyciele mogą wyrazić swoją opinię na temat przeprowadzonego badania w ankiecie internetowej.

6. Wykorzystanie wyników ewaluacji zewnętrznej do rozwoju szkoły/placówki – raport

Podstawą wykorzystania wyników badania do rozwoju szkoły jest **raport**. Raport ten upubliczniany jest na stronie internetowej projektu („Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap III”, www.npseo.pl) oraz na stronach internetowych kuratorium oświaty. Raport zawiera podstawowe dane o badanej szkole i informacje o przeprowadzonym badaniu; w jego najobszerniejszej części są informacje w formie opisu wyników ewaluacji w poszczególnych wymaganiach, określenie poziomu spełniania przez szkołę danego wymagania oraz wnioski z przeprowadzonego badania. Raport zawiera także przygotowane przez ewaluatorów opisy do kolejnych kryteriów, opisy do charakterystyk wymagań na poszczególnych poziomach (informacje te są dostępne za pośrednictwem linku umieszczonego w końcowej części raportu). Wszyscy zainteresowani, np. rodzice poszukujący informacji o przedszkolach czy szkołach, mogą zapoznać się z treścią raportów, co może okazać się pomocne np. w wyborze danej placówki dla dziecka.

Dane przydatne dla rozpoczęcia dyskusji nad potrzebnymi zmianami w szkole znajdują się przede wszystkim na poziomie opisów do kryteriów. Zawarte tam informacje pozwalają na analizę poruszonych w kryterium kwestii. Niżej podano przykład danych znajdujących się w komentarzu do kryterium.

„Wymaganie: Respektowane są normy społeczne

- Kryterium: Uczniowie czują się bezpiecznie

82% ankietowanych trzecioklasistów zdecydowanie bezpiecznie czuje się w swojej szkole podczas zajęć lekcyjnych, a 15% raczej bezpiecznie. Nieco niższy wskaźnik poczucia bezpieczeństwa wskazują ankietowani podczas przerwy, tj.: 77% – zdecydowanie czuje się bezpiecznie, 20% – raczej bezpiecznie. Podobnie w przypadku poczucia bezpieczeństwa na boisku: 72 % – zdecydowanie bezpiecznie, 24% – raczej bezpiecznie. Ankietowani drugoklasiści: 66% – czują się bezpiecznie na terenie szkoły poza zwykłymi godzinami jej pracy (32% nigdy nie bywa w szkole poza godzinami jej pracy). 127 ze 177 drugoklasistów nikogo nie obawia się w szkole, choć 37 obawia się nauczycieli, a 10 pracowników obsługi. O dużym poczuciu bezpieczeństwa uczniów w szkole mówią uczestniczący w wywiadzie rodzice. Podobne stanowisko wyrażają partnerzy szkoły, zwracając jednocześnie uwagę na fakt, że w szkole nie miały miejsca zdarzenia z narkotykami i dealerami – szkoła kojarzy się z realizacją programów i promowaniem prozdrowotnych postaw.

Działaniami na rzecz bezpieczeństwa w szkole wskazanymi przez pracowników niepedagogicznych są: identyfikatory dla uczniów, monitoring wizyjny, dyżury nauczycieli podczas przerw, zatrudnienie ochrony, zapewnienie patroli policji i straży miejskiej w okolicach szkoły, monitorowane wejścia do szatni przez woźne. W budynku szkoły nie ma miejsc mało bezpiecznych, co potwierdzają zgodnie ankietowani uczniowie (162 ze 177) i pracownicy niepedagogiczni. Kryterium należy uznać za spełnione.”¹⁴

Na spotkaniu poświęconym prezentacji raportu, poza głównym celem – zapoznaniem szkoły z wynikami i wnioskami z ewaluacji zewnętrznej – wizytatorzy ds. ewaluacji inicjują dyskusję na temat wykorzystania badania do wprowadzania zmian w szkole. Wizytatorzy nie formułują jednak żadnych zaleceń ani rekomendacji – w jakim kierunku i jakie zmiany należałoby wprowadzać. Wykorzystanie raportu z ewaluacji zewnętrznej to zadanie rady

¹⁴ <http://www.platforma.npseo.pl/summary/htmlReport/id/1906>

pedagogicznej – do niej należy przeanalizowanie wyników i wniosków z ewaluacji, refleksja dotycząca tego, nad czym pracować, by szkoła lepiej realizowała swoje cele związane z rozwojem uczniów. Tu warto dodać, że analiza danych zebranych podczas całego badania pozwala na określenie problemów i postawienie ważnych pytań dotyczących funkcjonowania szkoły/placówki, ale też na wskazanie obszarów, które przynoszą satysfakcję z podejmowanych dotychczas działań. Należy podkreślić, że zebrane podczas badania dane pozwalają na określenie problemów, nie zawsze dostarczają jednak informacji o przyczynach ich powstania. Zdiagnozowanie przyczyn problemów jest również zadaniem rad pedagogicznych.

7. Wykorzystanie wyników i wniosków z ewaluacji dla tworzenia polityki edukacyjnej państwa

Celem prowadzonych ewaluacji zewnętrznych jest – poza dostarczeniem informacji szkołom i placówkom edukacyjnym o tym, jak funkcjonują w poszczególnych obszarach i wykorzystaniem tych informacji do ich rozwoju – zastosowanie wiedzy o wynikach i wnioskach z ewaluacji zewnętrznych do tworzenia polityki edukacyjnej państwa. Prowadzone analizy dotyczyć mogą poszczególnych wymagań czy zagadnień o charakterze przekrojowym (np. partycypacji różnych podmiotów w zarządzaniu szkołą). Pozyskiwane informacje mogą dostarczać wiedzy diagnostycznej, wskazywać mocne strony oraz określać, jakie problemy dominują w funkcjonowaniu szkół i placówek, jak je hierarchizować, jak wykorzystać wiedzę o nich do tworzenia celów operacyjnych w zarządzaniu edukacją w wymiarze systemowym, etc. Warto zwrócić uwagę, że dzięki wykorzystaniu nowoczesnych technologii, przynajmniej część danych (pozyskana z pytań zamkniętych) może być dostępna natychmiast po uruchomieniu odpowiedniego panelu statystycznego.



8. Zamiast podsumowania

Ewaluacje zewnętrzne w szkołach/placówkach są prowadzone od około półtora roku. To czas zbyt krótki, by dokonywać w pełni uprawnionego podsumowania wprowadzanej zmiany. Z przeprowadzonych badań dotyczących recepcji procesu ewaluacji w szkołach/placówkach wynika, że proces ewaluacji jest pozytywnie odbierany przez nauczycieli i dyrektorów szkół¹⁵. **Pytanie fundamentalne, na które nie znamy jeszcze odpowiedzi dotyczy tego, na ile powstałe raporty są wykorzystywane do wprowadzania zmian w szkołach/placówkach.**

¹⁵ J. Kołodziejczyk, „Recepcja procesu ewaluacji zewnętrznej w szkołach i placówkach edukacyjnych”, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), „Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje”, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

Aktualnie prowadzone są badania poświęcone temu zagadnieniu. Z deklaracji dyrektorów i nauczycieli wynika, że postrzegają raporty jako przydatne do wykorzystania w planowaniu pracy szkoły/placówki¹⁶.

Na zakończenie należy zwrócić uwagę na bardzo ważny aspekt prowadzonych badań ewaluacyjnych, a mianowicie **aksjologiczne uwarunkowania procesu ewaluacji**. Istotne jest, by proces ewaluacji był oparty na partnerstwie, zaufaniu i współpracy, by był procesem demokratycznym, transparentnym, obiektywnym. Wskazane wartości i cechy są niezbędne w prowadzonych badaniach z uwagi choćby na efekt badania – pozyskania wiarygodnej informacji. Dlatego ważne jest, by były obecne w całym procesie badawczym. Tak też zaprojektowano proces ewaluacji:

- badania prowadzone są przez zespół wizytatorów, którzy współpracują ze sobą na każdym etapie badania, współpracują również z dyrektorem szkoły/placówki,
- w proces badawczy angażowane są różne podmioty tworzące społeczność szkolną; stwarza się im w ten sposób okazję do wypowiedzenia się w kwestiach objętych badaniem,
- respondenci mają dostęp do narzędzi badawczych,
- stosowane są różne metody i narzędzia badawcze, uwzględniające zasadę triangulacji źródeł i metod badawczych, pozwalające na zobiektywizowanie wyników badań,
- wyniki i wnioski ewaluacji są powszechnie dostępne na stronach internetowych,
- na spotkaniu z wizytatorami ds. ewaluacji rada pedagogiczna zostaje zapoznana z wynikami i wnioskami z ewaluacji inicjowana jest dyskusja na temat wyników i wniosków płynących z przeprowadzonego badania, etc.

Sądzę, że warto podkreślić na zakończenie to, o czym pisałam w artykule poświęconym recepcji procesu ewaluacji: „Poza omówionymi wyżej kwestiami ważne jest zbudowanie w środowisku polskiej oświaty pozytywnego nastawienia do prowadzonego procesu ewaluacji szkół/placówek, zaufania do jakości prowadzonych badań oraz rzeczywistego przekonania o ich potrzebie i możliwości wykorzystania do rozwoju edukacji. Zmiana dotycząca nadzoru pedagogicznego musi wiązać się równocześnie ze zmianą postaw i działań ludzi, zmianą myślenia o tym, czym jest obecnie rozwój organizacji oraz wiedzą, jak tworzyć organizację uczącą się i – w wypadku szkół – skoncentrowaną na rozwoju ucznia, jak tworzyć system samodoskonalący się, jak wprowadzać koncepcję zarządzania opartego na wiedzy. Proponowany model ewaluacji daje szansę na kreowanie tych zmian”¹⁷.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Ibidem, s. 90-91

Iwona Sobka

Nowa podstawa programowa w edukacji wczesnoszkolnej – założenia i praktyka

Spis treści:

1. Wstęp
2. Dlaczego zmiany uznano za konieczne?
3. Na czym polega innowacyjny charakter zmian?
4. Zalecane warunki i sposób realizacji nowej podstawy programowej¹⁸ a praktyka szkolna
5. Podsumowanie

1. Wstęp

Już drugi rocznik uczniów edukacji wczesnoszkolnej nauczany jest zgodnie z nową podstawą programową. Dyrektor i nauczyciele mierzą się z rozdziwieniem pomiędzy teoretycznymi założeniami a praktyką. Ważne jest, by działać optymalnie. Są bowiem szkoły, które z różnych względów nie mają możliwości zastosowania się do zalecanych przez MEN warunków realizacji podstawy od razu. Szkoła podstawowa, którą zarządzam, również nie stanowi w tym aspekcie wyjątku. W niniejszym artykule podzielę się rozwiązaniami, które – jako rada pedagogiczna – przeżyliśmy i zastosowaliśmy w codziennej pracy bądź planujemy zastosować, realizując nową podstawę programową.

2. Dlaczego zmiany uznano za konieczne?

Zmienia się świat, w zawrotnym tempie powstają nowe technologie, nauka zaskakuje nas nowymi odkryciami, powstają nowe teksty kultury. Rodzą się zatem pytania:

- Czego i jak uczyć?
- Na ile skuteczne były lub są rozwiązania przyjęte w systemie edukacji?
- Jak zmienia się percepcja dziecka – dziecka XXI wieku?

Wydaje się, że wśród powodów, które stanowiły o zmianie do najważniejszych należą:

- obniżenie wieku szkolnego;
- niedopasowanie starej podstawy programowej do aspiracji obecnej populacji uczniów i ich rodziców;
- konieczność zawarcia w trzyletnim cyklu kanonu wiedzy przewidzianego na cykl czteroletni (szkoły ponadgimnazjalne).

3. Na czym polega innowacyjny charakter zmian?

Dopiero dwa kolejne roczniki są nauczane według nowych zasad. To za krótko, by być entuzjastą lub nie. Bezsporny jest fakt, że nowa podstawa programowa jest innowacyjna – kładzie nacisk na praktyczne umiejętności – w szczególności umiejętność samodzielnego myślenia, a nie przekazywanie encyklopedycznej wiedzy.

¹⁸ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Fragment załącznika nr 2 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23 grudnia 2008 r., Dz. U. z 15 stycznia 2009 r., nr 4, poz. 17.

Określenie wymagań na koniec każdego etapu edukacyjnego to nic innego, jak przedstawienie treści nauczania w języku efektów; określenie tego, czego szkoła jest zobowiązana nauczyć.

Jest to możliwe przy założeniu dużego stopnia autonomii szkoły w zakresie kształtowania procesu nauczania. To właśnie gwarantuje nowa podstawa programowa, która pozwala szkole na taki dobór metod nauczania, który pozwoli zoptymalizować osiągnięcia.

Precyzyjny opis wymagań na koniec każdego etapu edukacyjnego, czyli skonkretyzowanie w nowej podstawie programowej wiadomości i umiejętności, które uczeń zdobywa na każdym etapie kształcenia (tzn. dysponuje nimi kiedy ten etap się kończy), w założeniu ma przyczynić się do podniesienia jakości edukacji i zapewnić spójny programowo proces nauczania dostosowany do możliwości i indywidualnych potrzeb uczniów.

Nowa podstawa programowa koncentruje również uwagę nauczyciela na realizacji zadania, którym jest rozwijanie u uczniów umiejętności rozumowania.

4. Zalecane warunki i sposób realizacji nowej podstawy programowej¹⁹ a praktyka szkolna

MEN w trosce o prawidłową realizację nowej podstawy programowej określiło zalecane warunki i sposoby jej realizacji. Zalecane, nie konieczne. Problem polega na tym, że nie wszystkie samorządy są w stanie zapewnić taki standard wyposażenia szkół, by nauczyciel mógł pracować zgodnie z zaleceniami. Fakt ten może stanowić poważną przeszkodę dla prawidłowej realizacji owych innowacyjnych rozwiązań, jakie niesie za sobą nowa podstawa programowa.

Przeprowadzone w ubiegłym roku szkolnym monitorowanie tego obszaru zostało podsumowane szczegółowym raportem opublikowanym na stronach Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie. Raport pozwolił dyrektorom szkół, które nie podlegały monitorowaniu, na bardziej wnikliwe spojrzenie na proces wdrażania nowej podstawy programowej w ich własnych placówkach, w szczególności umożliwił porównanie rozwiązań organizacyjnych związanych z uwzględnieniem zalecanych warunków i sposobów realizacji.

Dużym wsparciem dla dyrektorów szkół jest realizowany przez ORE projekt systemowy "Wdrożenie podstawy programowej kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół ze szczególnym uwzględnieniem II i IV etapu edukacyjnego". Uczestnictwo w tym projekcie pozwoliło mi zrozumieć intencje prawodawcy oraz umożliwiło wymianę doświadczeń z dyrektorami innych szkół.

Zalecane warunki i sposób realizacji nowej podstawy programowej to bardzo istotny element stanowiący o osiągnięciu założonego celu – podniesienia jakości edukacji.

Warto, z perspektywy dyrektora szkoły podstawowej, przedstawić zestawienie wybranych zaleceń realizacji podstawy z praktycznymi możliwościami.

Dla zapewnienia ciągłości wychowania i kształcenia, nauczyciele uczący w klasie I szkoły podstawowej powinni znać podstawę programową wychowania przedszkolnego.

To warunek oczywisty i konieczny. Dodatkowo, w wielu szkołach przyjmuje się rozwiązanie polegające na tym, że nauczyciel uczący w oddziale przedszkolnym uczy tę samą grupę dzieci na dalszych etapach. Oczywiście jest to możliwe jedynie w sytuacji, gdy oddziały przedszkolne stanowią „jedność” ze szkołą podstawową. Korzyści płynące z takiego

¹⁹ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Fragment załącznika nr 2 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23 grudnia 2008 r., Dz. U. z 15 stycznia 2009 r., nr 4, poz. 17.

rozwiązania są ogromne. Nauczyciel przechodzi z dziećmi z ich przygody przedszkolnej do szkoły, wyposażony w ogromną wiedzę na temat każdego dziecka.

W mojej szkole przymierzamy się do takiego rozwiązania. Jeśli chodzi o znajomość podstawy programowej, nie wyobrażam sobie sytuacji, w której nauczyciel zapoznaje się z nią tuż przed rozpoczęciem pracy w klasie I. Nauczyciel już w połowie kwietnia jest poinformowany o przydziale czynności i zadań na następny rok szkolny. Jego obowiązkiem jest zapoznanie się z warunkami merytorycznymi i praktycznymi pracy w oddziale. Dotyczy to przede wszystkim podstawy programowej – gwarantuje to jej sprawną realizację i pozwala na racjonalne zaplanowanie pracy. Nauczyciele, zapoznając się z założeniami programowymi konstruują praktyczny plan pracy (np. planują termin wysiewu nasion, by wykiełkowały w terminie przypadającym na realizację adekwatnych treści zajęć). Znajomość podstawy programowej wychowania przedszkolnego uświadamia nauczycielowi, czy odpowiednie treści były już dziecku przedstawiane i obecnie należy je rozwinąć i utrwalić, czy będzie to novum dla dziecka.



Należy zadbać o adaptację dzieci do warunków szkolnych, w tym o ich poczucie bezpieczeństwa. Czas trwania okresu adaptacyjnego określa nauczyciel, biorąc pod uwagę potrzeby dzieci.

Poczucie bezpieczeństwa jest jednym z najistotniejszych elementów gwarantujących powodzenie pracy z dzieckiem na tym etapie. To warunek konieczny, bez którego trudno jest o wymierne efekty nauczania. Bardzo poważne zadanie dla nauczyciela, ze względu na różny okres adaptacyjny dzieci. Również poważne wyzwanie kadrowe dla dyrektora szkoły. Bywa, że rodzice próbują wywierać nacisk na dyrektora szkoły, by ten dokonał przydziału konkretnego, wybranego nauczyciela. Poczucie bezpieczeństwa swego dziecka postrzegają przez pryzmat swoich własnych preferencji, nie zawsze zgodnych z potrzebami dziecka.

Salę lekcyjną powinny składać się z dwóch części: edukacyjnej (wyposażonej w tablicę, stoliki itp.) i rekreacyjnej (odpowiednio do tego przystosowanej). Zalecane jest wyposażenie sal w pomoce dydaktyczne i przedmioty potrzebne do zajęć (np. liczmany), sprzęt audiowizualny, komputery z dostępem do Internetu, gry i zabawki dydaktyczne, kąski tematyczne (np. przyrody), biblioteczkę itp. Uczeń powinien mieć możliwość pozostawienia w szkole części swoich podręczników i przyborów szkolnych.

Warunek trudny do spełnienia. Wiele szkół boryka się z problemami lokalowymi, problemami finansowymi, dodatkowo występuje wielozmianowość. O ile zaopatrzenie

w pomoce dydaktyczne nie stanowi dla większości szkół problemu, to już druga sala (rekreacyjna) jest w pewnym sensie luksusem. Znacznie większe szanse na zapewnienie uczniom dwuczęściowych sal lekcyjnych istnieją w nowych szkołach.

Podobnie jest z komputerami dla uczniów. Polska szkoła to jeszcze nie szkoła fińska, gdzie ogromna sala lekcyjna jest zaprojektowana tak, że dookoła ustawione są komputery (dostosowane do wzrostu i wieku dziecka), zaś środek sali to miejsce pracy, przeważnie grupowej. W zakresie komputeryzacji planowane są zmiany także w polskiej szkole. Narodowy Program Rozwoju E-learningu zakłada zakup laptopów dla uczniów już od września 2011 r.

Pozostawianie części przyborów szkolnych w szkole jest praktykowane w ograniczonym zakresie. Problemem jest koszt zakupu pojemników – kupuje się je najczęściej sukcesywnie – latami. Nie odciąża to wbrew pozorom plecaka ucznia, gdyż najcięższe są podręczniki, a tych uczniowie w podwójnej ilości (szkolne i domowe) najczęściej nie mają. Podręczniki są zbyt drogie, by rodziców było stać na dwa komplety.

Kąki tematyczne, biblioteczne nie są nowością. To stały element pracy szkoły od wielu, wielu lat.

Wskazane jest, aby edukacja w klasach I–III szkoły podstawowej odbywała się w zespołach rówieśniczych liczących nie więcej niż 26 osób.

Zastosowanie się do tych zaleceń ułatwiłyby przepisy regulujące maksymalną liczbę uczniów w oddziale. Mam jednak świadomość, że jest to sprawa trudna „(...) ze względu na różnorodność i złożoność warunków, w tym warunków demograficznych i finansowych, w jakich działają poszczególne organy prowadzące”²⁰.

W klasach I–III szkoły podstawowej edukację dzieci powierza się jednemu nauczycielowi. Prowadzenie zajęć z zakresu edukacji muzycznej, plastycznej, wychowania fizycznego, zajęć komputerowych i języka obcego nowożytnego można powierzyć nauczycielom posiadającym odpowiednie kwalifikacje. Zajęcia z zakresu edukacji zdrowotnej mogą być realizowane z udziałem specjalisty z zakresu zdrowia publicznego lub dietetyki, pielęgniarki lub higienistki szkolnej.

Docelowo powinno się dojść do stanu, w którym nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej posiadałby wszystkie wymienione kompetencje. To kwestia zmiany programu kształcenia przyszłych nauczycieli. Praktyka wskazuje, że dawne SN-y w taki właśnie sposób kształciły nauczycieli – absolwentów charakteryzował bardzo wysoki poziom przygotowania merytorycznego i praktycznego. Niektóre dzieci w klasie I i II, a zwłaszcza obecnie, przy obniżanym progu szkolnym, ze względu na swój rozwój emocjonalny, bardzo trudno reagują na „wymianę” nauczyciela, nawet jeśli ma ona miejsce tylko w przypadku wybranych zajęć. Z drugiej strony „nowy” nauczyciel też ma czasami problemy z obiektywną oceną zachowań dziecka. Sama doświadczyłam tego problemu. Dopiero rozmowa z wychowawcą klasy uświadomiła mi pewne ograniczenia dziecka, których w początkowym etapie nie zauważyłam. Jestem zwolenniczką powierzenia pracy w oddziale wczesnoszkolnym jednemu nauczycielowi, który dzięki temu, że jest stale z grupą dzieci doskonale „czyta” sygnały przez nie wysyłane. W mojej szkole jedynie zajęcia komputerowe powierzane są innemu nauczycielowi.

²⁰ <http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/pytania-i-odpowiedzi/9-default/46-liczebno-klas>



Wiedza przyrodnicza nie może być kształtowana wyłącznie na podstawie pakietów edukacyjnych, informacji z Internetu oraz z innych tego typu źródeł. Edukacja przyrodnicza powinna być realizowana także w naturalnym środowisku poza szkołą. W sali lekcyjnej powinny być kąciki przyrody. Jeżeli w szkole nie ma warunków do prowadzenia hodowli roślin i zwierząt, trzeba organizować dzieciom zajęcia w ogrodzie botanicznym, w gospodarstwie rolnym itp.

W bardzo dobrej sytuacji, jeśli chodzi o kształtowanie wiedzy przyrodniczej, są szkoły wiejskie lub te, które posiadają duże tereny zielone. Bezpośrednie sąsiedztwo gospodarstwa wiejskiego, lasu, rzeki jest naturalnym źródłem czerpania wiedzy praktycznej. W ostatnim czasie obserwowałam niesamowitą radość dzieci, które mogły obcować z pisklętami kurcząt przywiezionymi przez jednego z rodziców. W warunkach wiejskich takie „spotkanie” to żaden problem.

Zajęcia komputerowe należy rozumieć dosłownie jako zajęcia z komputerami, prowadzone w korelacji z pozostałymi obszarami edukacji. Należy zadbać o to, aby w sali lekcyjnej było kilka kompletnych zestawów komputerowych z oprogramowaniem odpowiednim do wieku, możliwości i potrzeb uczniów. Komputery w klasach I–III szkoły podstawowej są wykorzystywane jako urządzenia, które wzbogacają proces nauczania i uczenia się o teksty, rysunki i animacje tworzone przez uczniów, kształtują ich aktywność (gry i zabawy), utrwalają umiejętności (programy edukacyjne na płytach i w sieci), rozwijają zainteresowania itp. Uczniom klas I–III należy umożliwić korzystanie ze szkolnej pracowni komputerowej. Zaleca się, aby podczas zajęć uczeń miał do swojej dyspozycji osobny komputer z dostępem do Internetu.

Najbardziej problematyczny organizacyjnie obszar. Brak pracowni komputerowych przystosowanych do wieku dziecka sprawia, że korzystanie ze szkolnej pracowni komputerowej nie zapewnia komfortu nauczania. Za wysokie krzesła, zbyt wysoko umieszczone monitory. W szkołach powinny funkcjonować oddzielne pracownie komputerowe dla najmłodszych uczniów. Warto również zaznaczyć, że autorzy nowej podstawy programowej chyba zbyt oszczędnie potraktowali treści nauczania dla klasy I. W zasadzie odnoszą się do podstawowych czynności obsługowych komputera. Rzeczywistość wygląda jednak tak, że pierwszaki, mimo że dopiero uczą się czytać, już w ciągu kilku pierwszych zajęć potrafią sprawnie obsługiwać proste aplikacje. Jednak brak umiejętności

czytania sprawia, że działają intuicyjnie – co bywa dla nich źródłem frustracji. Uważam, że należy rozszerzyć treści programowe dla klasy I szkoły podstawowej, co zresztą nauczyciele intuicyjnie czynią. Zastanawiam się również nad stworzeniem oddzielnej pracowni komputerowej dla młodszych dzieci. Problemem są środki finansowe. Na razie rozpoznajemy możliwości ich pozyskania, czy to ze środków unijnych, czy też ze środków organu prowadzącego.



Odpowiednio do istniejących potrzeb szkoła organizuje:

- 1) zajęcia opiekuńcze zapewniające dzieciom interesujące spędzanie czasu, przyjazną atmosferę i bezpieczeństwo;**
- 2) zajęcia zwiększające szanse edukacyjne uczniów zdolnych oraz uczniów mających trudności w nauce.**

Tendencja samorządów do likwidowania etatów świetlicowych sprawiła, że w wielu szkołach tego typu zajęcia nie są prowadzone. Liczba godzin tak zwanych „karcianych” nie zaspokoi zapotrzebowania. Istnieje potrzeba określenia standardów pracy szkoły m.in. pod kątem zatrudnienia nauczycieli, którzy zapewnią uczniom zajęcia opiekuńcze.

Ogromną szansę stworzyły nam programy unijne. Od 2007 roku z powodzeniem aplikujemy o środki unijne w ramach PO KL, Priorytet IX – Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach, Poddziałanie 9.1.2 – Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów z grup o utrudnionym dostępie do edukacji oraz zmniejszenie różnic w jakości usług edukacyjnych. Dzięki środkom unijnym uruchomiliśmy świetlicę szkolną i gabinet logopedyczny, zapewniamy terapię psychologiczną, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, koło matematyczne i informatyczne, koło języka angielskiego, koło teatralne, koło plastyczne, koło taneczne, koło przyrodnicze. Zorganizowaliśmy dzieciom naukę pływania oraz szereg wycieczek edukacyjnych. Od przyszłego roku szkolnego znów powtarzamy te działania i dodatkowo organizujemy obóz językowy na Mazurach. W trakcie oceny jest nasz kolejny projekt na lata 2011–2013.

W działaniach tych uczestniczą wszyscy uczniowie. Podniosło to jakość pracy naszej szkoły – wyniki sprawdzianu w klasie VI są na poziomie powyżej średniej krajowej.

To nie kwestia przypadku, to długofalowy proces zaczynający się już w klasie I szkoły podstawowej.

5. Podsumowanie

Czy wprowadzenie nowej podstawy programowej gwarantuje sukces? Istnieje szansa, że tak. Myślę, że już za kilka lat będzie można to ocenić. W chwili obecnej przyglądamy się efektom zmian. Nauczycieli zdecydowanie cieszy wyodrębnienie poszczególnych edukacji w edukacji wczesnoszkolnej przy założeniu zintegrowanego systemu nauczania. Ich zdaniem dzieci znacznie lepiej pracują, gdy mają do czynienia z pewnym uporządkowaniem.

Pozytywnym aspektem zmiany jest fakt konieczności „przepracowania” z uczniami określonej liczby zajęć w ramach poszczególnych edukacji. Mobilizuje to nauczycieli do samokontroli i eliminuje ograniczanie pewnych zajęć kosztem innych.

O spektakularnych sukcesach związanych z wprowadzeniem nowej podstawy programowej trudno jeszcze mówić. Moim zdaniem będzie to możliwe najwcześniej za rok, kiedy zbadamy kompetencje uczniów klas III i porównamy je z poziomem kompetencji uczniów klas III, którzy uczyli się według starej podstawy programowej. Posiadamy niezbędne dane, by taką analizę przeprowadzić. Od lat badamy ten obszar.

W każdym kraju co kilka lat toczy się dyskusja o tym, czego i jak uczyć. Nas również nie ominie ten cykl. Oby tylko udało się kroczyć w dobrym kierunku, dbając o jakość polskiej edukacji.

Małgorzata Jackowska

Nowa jakość edukacji – dwa lata pracy z nową podstawą programową w gimnazjum

Spis treści

1. Wstęp
2. Trochę historii...
3. Co zmieniła nowa podstawa kształcenia ogólnego?
4. Efekty pracy z nową podstawą programową w gimnazjum
5. Podsumowanie

1. Wstęp

„Szkoła sprzyja stabilności. Czasem jednak okoliczności zewnętrzne sprawiają, że rozwiązania przyjęte w obrębie systemu edukacji przestają być skuteczne, wbrew staraniom nauczycieli oraz uczniów. Zachodzi wtedy potrzeba zaprojektowania i wdrożenia zmian, które zapewnią lepsze efekty kształcenia. Z taką sytuacją mamy obecnie do czynienia.”

Zbigniew Marciniak, „O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego”

Do reformowania szkoły mam stosunek sceptyczny, w następstwie wielu lat doświadczeń i „pracy u podstaw”. Z drugiej strony zawsze chciałam działać, niechętna rutynie, przekonana o konieczności zmian, nawet tak prozaicznych, jak przemalowanie ścian w klasie, bo to dla uczniów i nauczyciela jest jednak ważne. Może dlatego pozytywnie przyjąłam zapowiedź nowej reformy programowej, która po zmianach systemowych z 1999 roku i wynikającemu z nich sposobowi kształcenia była oczekiwana przez nauczycieli. Świadczyły o tym często prowadzone rozmowy – w szkole czy na szkoleniach – na temat przeładowanych programów, braku ich spójności w kolejnych etapach edukacyjnych, zarzucenia szkoły wielością programów i podręczników, które trzeba było poddawać nieustannej weryfikacji.

2. Trochę historii...

Pięć lat kierowania zespołem szkół (szkoła podstawowa i gimnazjum) pozwoliło mi zdobyć spore doświadczenie. Świadomość anonimowości 1450 uczniów i ponad 100 nauczycieli utwierdziła mnie w przekonaniu, że wprowadzenie nowego systemu to za mało. Nadal tkwiliśmy w okowach starego myślenia, a nauczyciele zostali zbyt pobieżnie przygotowani do zmiany sposobu postrzegania szkoły i swojej pracy. Ponadto panowało powszechne narzekanie na gimnazja – że właściwie niczego nie wniosły, jest gorzej niż było i dzieje się w nich bardzo źle.

Dla mnie od 2004 roku zmieniło się wiele: samodzielne gimnazjum w nowym budynku, na początek z 550 uczniami (dziś 750), układanie wszystkiego od nowa z kadrą, która chciała pracować właśnie w tej szkole, bo widziała w tym sens. Powoli wypracowywaliśmy nowe metody i formy pracy, przeszliśmy intensywne szkolenia, wprowadziliśmy wiele programów i projektów, osiągając dobre wyniki egzaminów. Z roku na rok przybywało uczniów, a większość rodziców rozumiała, że wspólne wdrażanie zasad

wychowania to nie pusty frazes – stało się oczywiste, że możemy wzajemnie sobie pomagać i przygotowywać dzieci do następnych etapów kształcenia.



Reforma była tuż, tuż, a ja właśnie kończyłam PSLO (Lider Oświaty). Muszę przyznać, że decyzję o podjęciu studiów oceniam jako jedną z najlepszych w moim życiu. Może właśnie dlatego do reformy programowej odnosiłam się z dużą dozą optymizmu. Miałam szczęście, że w ramach projektów systemowych realizowanych przez MEN uczestniczyłam w pracach nad ramowymi planami nauczania, więc potem łatwiej mi było organizować pracę w szkole, którą kierowałam. Brałam udział w szkoleniu z ewaluacji zewnętrznej, pracowałam w zespole, który zajmował się opracowaniem poradnika nt. gimnazjalnych projektów edukacyjnych. Mogę więc stwierdzić, że wiedzę teoretyczną z zakresu reformy posiadałam na przyzwoitym poziomie, a to dawało podstawy do bezpiecznego jej wdrażania.

3. Co zmieniła nowa podstawa kształcenia ogólnego?

Nowa podstawa programowa w precyzyjny sposób określiła przede wszystkim to, do czego zobowiązana jest szkoła – czego powinna nauczyć ucznia o przeciętnych uzdolnieniach, jakie wiadomości i umiejętności ma zdobyć uczeń na kolejnych etapach kształcenia. Obowiązki te, wyrażone w języku wymagań podstawy, wyodrębnione zostały jako podstawowe cele kształcenia dla każdego przedmiotu nauczania. Podstawa programowa zaakcentowała wagę wychowania, a w szczególności kształtowania właściwych postaw uczniów; sformułowała wymagania edukacyjne wobec uczniów kończących kolejne etapy kształcenia i wyraźnie podkreśliła rolę informacji zwrotnej, przekazywanej uczniowi przez nauczyciela, jako strategicznej dla procesu uczenia się i odpowiedzialności ucznia za swoje osiągnięcia.

Wszystkie zmiany musiały spowodować konsekwencje organizacyjne. Absolutną więc nowością było nieokreślanie liczby godzin tygodniowo, a tylko minimalnej ogólnej liczby godzin przeznaczonych na realizację podstawy programowej w całym cyklu kształcenia, co pozwoliło na zróżnicowaną organizację roku szkolnego. Próby natychmiastowego zrozumienia zalecanych zmian bywały zabawne. Doświadczeni dyrektorzy z powątpiewaniem kiwali głowami nad pomysłem, który w ich ocenie burzył ustabilizowany porządek szkoły, ale niektórzy reagowali entuzjastycznie, wyraźnie widząc zielone światło dla inicjatyw nauczycieli czy nawet uczniów. Może w perspektywie przewidywali więcej samodzielności? Ale swoboda działania to cenny dar, który trzeba umieć wykorzystać. Mało tego – niemal zawsze potrzebne są odpowiednie warunki, a z tym w naszych szkołach, niestety, jeszcze różnie bywa. I nie chodzi tu tylko np. o budynek czy wyposażenie, ale także współpracę organu prowadzącego z nadzorującym, której czasem brak. Konia z rzędem temu, kto wreszcie sprawi, że te dwie instytucje będą jak jedna dobra orkiestra!

4. Efekty pracy z nową podstawą programową w gimnazjum

Tymczasem mamy kwiecień 2011 roku, czyli powoli kończy się drugi rok wdrażania reformy. Można próbować zebrać dotychczasowe obserwacje i dokonać ich oceny. Aby nie były zbyt jednostronne, poprosiłam nauczycieli o kilka refleksji. Zachęcałam ich, bo ledwie widoczni byli spod stert papierów, którymi są ciągle zarzucani. Wiedziałam jednak, że dyrektorowi nie odmówią...

Informację zwrotną już mam, przeglądam ją i tu... miłe zaskoczenie, bo w wielu sprawach jesteśmy zgodni, a w tej mogło być różnie. Cieszy mnie, że nauczyciele dostrzegają wiele korzystnych zmian w procesie kształcenia i wychowania, jakie nastąpiły w efekcie wprowadzenia nowej podstawy programowej.

Zmiany te przede wszystkim oznaczają większą otwartość uczniów na zdobywanie umiejętności przydatnych we współczesnym świecie, który doskonale znają z telewizji, Internetu czy podróży. W rzeczywistości to uczniowie mobilizują nauczycieli do wykorzystywania nowoczesnych aktywnych form i metod pracy na zajęciach, stosowania TIK, swobodnego posługiwania się narzędziami, które nie zaskakują nastolatka. Żeby sprostać tym zadaniom, zaplanowaliśmy w szkole sporo szkoleń z aktywnych metod pracy z uczniem zdolnym i słabym oraz motywowania do nauki. Zaczęliśmy wprowadzać ocenianie kształtujące, spora grupa nauczycieli kolejny rok uczestniczy w Nauczycielskiej Akademii Internetowej, a tu szczególnym zainteresowaniem cieszą się właśnie TIK. Nauczyciele stali się w pewnym sensie partnerami swoich uczniów – swobodnie posługują się komputerem, rzutnikiem, tablicą multimedialną, Internetem. Przyznaję, że nie było nam łatwo, ale dziś widać, że potrafimy porozumiewać się z uczniami na płaszczyźnie nowoczesnych technologii, i to nas bardzo cieszy!

W odczuciu nauczycieli ocenianie kształtujące wprowadza nową jakość w procesie oceniania – zaczynamy doceniać rolę informacji zwrotnej, udzielanej przez nauczyciela, która stwarza uczniom możliwość kształtowania własnej strategii uczenia się. W przypadku uczniów zdolnych sytuacja jest łatwiejsza, bo są bardziej świadomi celu, jaki przyświeca im i szkole; u uczniów słabych często trzeba przełamywać niechęć do podejmowania kolejnego wysiłku i przekonywać ich, że warto go podjąć. Właśnie słabszych uczniów trzeba mobilizować do udziału w projektach edukacyjnych, kształtowania samodzielności oraz odpowiedzialności za realizowane zadania. Dzisiaj obserwuję wiele grup projektowych, które prześcigają się w pomysłach, choć nie brakuje i takich, które potrzebują nieustannej uwagi i nadzoru nauczyciela. Praca w grupach to nieodłączny element lekcji, lubiany zarówno przez uczniów, jak i większość nauczycieli, na co wskazują wyniki ankiet przeprowadzanych w ramach ewaluacji wewnętrznej.



Ważną zmianą wprowadzoną przez reformę jest szersze wyjście naprzeciw indywidualnym potrzebom ucznia, tak słabszego jak i zdolnego. Bardzo pomocne okazały się podejmowane przez nauczycieli szkolenia oraz narastająca w ich wyniku świadomość, że każdy uczeń w szkole jest ważny, że często to my, nauczyciele, jesteśmy dla niego jedynym wsparciem, zwłaszcza wtedy, gdy brakuje mu go w domu rodzinnym. Nauczyciele naszej szkoły rozmawiają z uczniami, prowadzą indywidualne konsultacje, stwarzają szanse na osiągnięcie przez nich choćby najmniejszego sukcesu, i to bardzo cieszy...

Inna ważna zmiana – prowadzona systematycznie ewaluacja działań wychowawczych, wsłuchiwanie się w głos uczniów i ich rodziców, dostosowywanie działań do pojawiających się problemów – czyni szkołę bardziej przyjazną i bezpieczniejszą.

Wszyscy podkreślają, że efekty wprowadzanych zmian będą widoczne po upływie dłuższego czasu – minimum trzech lat, gdy pierwszy rocznik przystąpi do egzaminu w nowej formule. Jednak już teraz wiele widzimy! Oczywiście jest, że realizacji nowej podstawy sprzyjają odpowiednie warunki (nazwane przez MEN zalecanymi), w związku z czym należy zachować ostrożność w ocenie osiągnięć szkoły.

Nasze gimnazjum na szczęście jest w stanie sprostać wielu zaleceniom dotyczącym realizacji podstawy programowej. Zaplecze dydaktyczne spełnia jej wymagania: mamy dwie pracownie komputerowe, skomputeryzowaną bibliotekę, w każdej sali na biurku leży laptop z dostępem do Internetu, w ośmiu salach są projektory, w pięciu – tablice interaktywne (niedługo będzie następna). Dodatkowo każda sala jest wyposażona w telewizor, odtwarzacz DVD, radiomagnetofon. Wszystko to sprawia, że na zajęciach z różnych przedmiotów uczniowie mają możliwość nabywania umiejętności wyszukiwania informacji z wielu źródeł, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych. Oczywiście dysponujemy też tradycyjnym księgozbiorem, który staramy się powiększać i urozmaicać zgodnie z potrzebami i zainteresowaniami uczniów i nauczycieli. W sprawach pomocy dydaktycznych obowiązuje w naszej szkole zasada: *Mówisz i masz!*, ponieważ są podstawowym narzędziem pracy nauczyciela, a przede wszystkim mają pomóc uczniom. Budżetowe środki finansowe na te cele są oczywiście niewystarczające, ale mamy sporo tzw. dochodów własnych i bardzo nas wspomaga Rada Rodziców.



Sporym osiągnięciem nowej podstawy programowej jest wprowadzenie do gimnazjum drugiego języka obcego i tworzenie grup według stopnia zaawansowania. Wreszcie w naszej szkole mamy zadowolonych nauczycieli języków obcych i szczęśliwego dyrektora! Test diagnostyczny, pisany przez wszystkich uczniów klas I na pierwszych zajęciach, zapewnia optymalne dobranie programu, dostosowanie metod nauczania, odpowiednio do stopnia

zaawansowania językowego ucznia. Praca na zajęciach staje się wyrównana, a uczniowie mogą w nich w pełni uczestniczyć i rozwijać swoje kompetencje językowe. Z moich obserwacji wynika, że zapanowała większa swoboda w posługiwaniu się językiem obcym, uczniowie chętnie współpracują w grupach, są mniej skrępowani nawet wtedy, gdy czegoś nie potrafią.

Swego rodzaju sprawdzianem dla każdej szkoły jest organizacja zajęć dla uczniów mających trudności w nauce oraz uczniów o różnych uzdolnieniach. Jeszcze nie tak dawno prowadzenie ich było możliwe tylko w ramach kół zainteresowań i zespołów wyrównawczych. Obecnie mamy do dyspozycji także godziny wynikające z Karty Nauczyciela. Nauczycielom zależy, aby uczniowie korzystali z takich zajęć indywidualnie lub w małej grupie – wtedy są znacznie bardziej efektywne niż typowe lekcje. Dają możliwość większego zaangażowania, dokładniejszej i lepszej pracy, skuteczniejszego wykorzystania dostępnych narzędzi i pomocy dydaktycznych, zastosowania nowoczesnych metod pracy – wszystko po to, aby pomóc dziecku w przezwyciężeniu niechęci do nauki i przekonać je, że też potrafi wiele osiągnąć.

Nie bez znaczenia też jest znalezienie pasjonatów i wspieranie ich w dążeniu do osiągnięcia sukcesów. W związku z tym realizujemy wiele programów, które dają duże możliwości uczniom zdolnym i słabszym. Można jedynie żałować, że nie wszyscy chcą z nich korzystać.

Wciąż jeszcze borykamy się z problemem wprowadzenia alternatywnych form zajęć wychowania fizycznego, którego rozwiązanie nie jest proste. Zajęcia odbywają się w systemie klasowym, ale dbamy, aby były urozmaicone. Uczniowie mogą korzystać z pobliskiego lodowiska i basenu. Hala sportowa, w której mamy zajęcia, dysponuje salą fitness i siłownią. Własna sala sportowa i świetny kompleks boisk z kortem tenisowym, boiskami do plażowej piłki siatkowej, koszykówki i piłki nożnej spełniają oczekiwania uczniów. Na ich życzenie nauczyciele organizują też wycieczki rowerowe. Budowa całej naszej szkoły została sfinansowana przez władze miasta, kompleks boisk należy do szkoły, na korzystanie z hali sportowej i basenu otrzymujemy środki z OP, lodowisko mamy do dyspozycji po bardzo preferencyjnych cenach, na zasadach dobrej sąsiedzkiej współpracy. W związku z tym zwolnień z lekcji wychowania fizycznego nie jest wiele (4,5%) i są to rzeczywiście przypadki poważne. Mam nadzieję, że w niedługim czasie uda się wypracować jeszcze lepszy model prowadzenia zajęć.



Własną ofertę programową stworzyły w szkole nauczycielki zajęć technicznych i artystycznych, którą realizują w klasach. Galerią efektów pracy uczniów jest teren całej szkoły oraz imprezy okazjonalne i uroczystości, na których można zaprezentować ich dorobek. Umiejętnościami dzieci bywają zaskoczeni rodzice, a niedawna prezentacja

uczniowskiego projektu była tego doskonałym przykładem. Przedsięwzięcia tego typu nie są niczym nowym w naszej szkole, realizujemy je od kilku lat i miały one często wymiar wieloprezedmiotowy, zakończony bogatym pokazem rezultatów – zadziwiały one niejednokrotnie nie tylko samych autorów, ale także ich rodziców. Dlatego łatwiej nam jest teraz, gdy projekt stał się obowiązkowy, mimo że bardziej sformalizowany. Przy współudziale uczniów stworzyliśmy szeroką ofertę projektową. Niektórzy z nich zaangażowali się nawet w więcej niż jeden projekt ze względu na zainteresowanie tematyką, a tematyka była bliska, ponieważ dotyczyła naszego miasta. Hasło *Wszystkie NAJ naszego miasta* chwyciło, chociaż wcześniej trzeba było silnie motywować niektórych uczniów do udziału w realizacji tego typu zadań. Zdarzało się też, że do opiekunów zgłaszali się uczniowie z różnych klas z chęcią udziału w projekcie, co w warunkach przyjętej klasowej koncepcji realizacji projektu nauczyciele uważali za utrudnienie. Najważniejsze jednak było, aby projekt zainteresował uczniów, a nie stał się dla niektórych kolejnym przykrym obowiązkiem.

O projektach realizowanych na lekcjach wiedzy o społeczeństwie ładnie powiedziała jedna z naszych nauczycielek, i to pozwolę sobie przytoczyć: *Jestem pewna, że realizowane projekty kształtują u uczniów pozytywne postawy prospołeczne, uczą samorządności i odpowiedzialnej postawy obywatelskiej. Uczniowie chętnie w nich uczestniczą, uczą się ról, które pełnić będą w dorosłym życiu.* Faktem jest, że efekty w postaci samodzielnie i dobrze przygotowanych przez uczniów działań widać w czasie różnego rodzaju szkolnych debat, spotkań, dyskusji, wystąpień czy np. kampanii wyborczej i wyborów do Samorządu Uczniowskiego. Obserwujemy zatem większą świadomość obywatelską u naszych uczniów, a to dobra prognoza na przyszłość.



O tym, jak dbać o bezpieczeństwo na imprezach masowych, jak zachowywać się w czasie różnych zagrożeń, nasi uczniowie dowiedzą się na zajęciach z edukacji dla bezpieczeństwa w III klasie. Natomiast zajęcia z zakresu udzielania pierwszej pomocy prowadzimy systematycznie dla wszystkich uczniów, w ramach godzin do dyspozycji wychowawcy czy wychowania fizycznego. Od września 2011 r. tematyka ta będzie realizowana szerzej i dokładniej. Ale już teraz widać, że uczniowie bardzo chętnie w nich uczestniczą, wykazują duże zainteresowanie problematyką, do czego prawdopodobnie przyczynia się też kampania na rzecz znajomości zasad pierwszej pomocy prowadzona przez media.

5. Podsumowanie

Szkoła, w której pracuję, liczy 750 uczniów w 27 oddziałach, w tym 5 oddziałach sportowych oraz 3 integracyjnych. Stopień skomplikowania organizacji pracy jest więc znaczny. W szkole pracuje 70 nauczycieli i to dzięki ich pracy na co dzień widzę, jak wraz z upływem lat zmienia się jej wizerunek. Wiem, że każda nowość niesie ze sobą wiele niewiadomych i niepewność co do efektów. Najważniejsze jest jednak przekonanie, że są one konieczne oraz świadomość, że to my odpowiadamy za skuteczność ich stosowania. Cieszy jednocześnie to, że jesteśmy wpierani działaniami podejmowanymi w projektach systemowych, choćby realizowanym w ORE "Wdrożeniu podstawy programowej kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół ze szczególnym uwzględnieniem II i IV etapu edukacyjnego", w ramach którego opracowywane są i udostępniane programy i przykładowe szkolne plany nauczania, poradniki dla dyrektorów i nauczycieli, organizowane są szkolenia, seminaria i konferencje wspomagające szkołę we wprowadzaniu zmian. Kilkanaście miesięcy realizacji nowej podstawy programowej dowiodło, że musimy jeszcze wiele się uczyć, prawdopodobnie popełniając błędy, ale będziemy bogatsi w doświadczenie i szybko je naprawimy. Konieczne jest wypracowanie takiej kultury organizacyjnej, która pozwoli na prawdziwą swobodę wyboru przez ucznia niektórych zajęć, zgodnie z jego zainteresowaniami i potrzebami i jednocześnie satysfakcjonującą nauczyciela. Szkoła to bardzo skomplikowany i delikatny organizm, mimo to musi poradzić sobie z każdym problemem. Byłoby dobrze, abyśmy wszyscy byli tego świadomi i jednocześnie optymistycznie patrzyli w przyszłość.

Katarzyna Gęba**Centra Rozwoju Edukacji – ku czemu zmierzamy****Spis treści:**

1. Wstęp
2. Dlaczego potrzebna jest zmiana systemu wspomagania szkół?
3. Kompleksowość i indywidualizacja wsparcia
4. Porozumienie podstawą współpracy
5. Organizacja wsparcia i zapewnienie wysokiej jakości usług
6. Okres przejściowy
7. Przykłady dobrych praktyk
8. Co będzie trudne i co może się nie udać

1. Wstęp

Projekt „[System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół](#)” realizowany w ramach Priorytetu III Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki jest **dopełnieniem i naturalną konsekwencją modernizacji systemu oświaty**, jaka miała miejsce w ostatnich latach. Edukacja, zgodnie z założeniami, ma być realizowana we współpracy ze środowiskiem lokalnym, w partnerstwie z rodzicami, nowoczesna, przygotowująca uczniów do godnego życia w im współczesnym, gwałtownie zmieniającym się świecie. Aby wobec nowych zadań i rosnącego zakresu oczekiwań dzisiejsza polska szkoła nie została pozostawiona sama sobie, koniecznością stała się zmiana systemu wspomagania – adekwatnie do nowych wyzwań cywilizacyjnych, przed którymi stają wszystkie systemy oświaty w Europie.

2. Dlaczego potrzebna jest zmiana systemu wspomagania szkół?

Obecne wspomaganie szkół opiera się na:

- systemie doskonalenia nauczycieli, który posiada wyspecjalizowane instytucje (ośrodki doskonalenia i biblioteki pedagogiczne) oraz środki finansowe na realizację doskonalenia zawodowego i doradztwa metodycznego;
- poradniach psychologiczno-pedagogicznych.

Kierując swoją wyspecjalizowaną pomoc do wybranych grup adresatów lub osób, placówki doskonalenia nauczycieli, pracując według starych zasad, nie są w stanie, nawet przy najlepszych chęciach, zaspokoić wszystkich oczekiwań szkoły rozumianej jako autonomiczna społeczność, która jest jednocześnie złożoną organizacją. Realizując statutowe zadania, najczęściej w oparciu o posiadane własne zasoby kadrowe, placówki te mają kłopot z płynnym dostosowaniem się do potrzeb konkretnej szkoły, w oczywisty sposób trudno także zadbać o pełne wykorzystanie wszystkich instytucji pracujących na rzecz wspomagania szkoły i nauczycieli.



Kolejna trudna kwestia to towarzyszenie nauczycielom w procesie wdrażania nowo nabytych umiejętności oraz organizowanie pomocy o charakterze wieloaspektowym, wymagającej zaangażowania jednocześnie specjalistów z kilku obszarów.

Na tego typu problemy związane z obecnym systemem wsparcia i doskonalenia nauczycieli oraz potrzebę zmiany wskazują wyniki badania przeprowadzonego przez dr Danutę Elsner i mgr Krzysztofa Bednarka [„Pomoc doradców metodycznych i konsultantów placówek doskonalenia nauczycieli w opinii jej beneficjentów. Raport końcowy z badań”](#). Brak współpracy z odbiorcami w zakresie przygotowania ofert wspomagania, ich niedostosowanie do rzeczywistych potrzeb, brak wsparcia nauczycieli we wdrażaniu zdobytych kompetencji w praktyce, incydentalność form doskonalenia oraz brak ich systemowego powiązania, to jedne z najczęściej pojawiających się w raporcie problemów. Jako główne przyczyny braku lub małej efektywności pomocy (szkoleń) ankietowani podawali niską jakość szkoleń i brak zaangażowania nauczycieli w zmiany. W części raportu podsumowującej badanie autorzy w następujący sposób zarekomendowali pożądany kierunek zmian w zakresie organizacji doskonalenia nauczycieli, jednocześnie bardzo trafnie oddając ideę projektu nowego wspomagania:

„Przechodzić od okazjonalnych, jednorazowych, niepowiązanych ze sobą form pomocy, do kompleksowego świadczenia usług na rzecz pojedynczych nauczycieli i szkoły jako całości. Jest to proces ze wszech miar pożądany. Dochodzi do niego dzisiaj w wielu dziedzinach. (...) Kompleksowość tę można rozpatrywać w kilku zakresach.

Po pierwsze – jako obejmującą cały proces pomocy. Oznacza to, że jej świadczenie składa się z następujących elementów:

- diagnozy potrzeb beneficjenta,
- przygotowania pomocy (szkoleń) „na miarę” jego potrzeb,
- udzielenia pomocy,
- wsparcia w zastosowaniu nabytej wiedzy i umiejętności do praktyki,
- zbadania, jakie to przyniosło efekty, rozumiane jako postępy uczniów.

Po drugie – jako pomoc ogarniającą wiele dziedzin.(...) W odniesieniu do placówki wiąże się to z ofertą pomocy obejmującą wiele obszarów pracy szkoły (...).

Po trzecie – jako pomoc adresowaną do wszystkich beneficjentów(...).

Po czwarte – jako pomoc dostępną w każdym czasie. Pomoc, jakiej oczekują nauczyciele i szkoły wiąże się z problemami uczniów, a te wymagają zwykle szybkiej reakcji.”²¹

3. Kompleksowość i indywidualizacja wsparcia

Głównym założeniem przygotowywanej modernizacji systemu doskonalenia jest udzielanie wsparcia szkołom poprzez centra rozwoju edukacji (CRE), które mają być swoistą grupą placówek tworzoną przez przynajmniej jedną poradnię psychologiczno-pedagogiczną i przynajmniej jedną z placówek: ośrodek doskonalenia nauczycieli lub bibliotekę pedagogiczną. Przy czym **wszystkie placówki wchodzące w skład centrum będą zobowiązane do realizacji zadań własnych**. Oznacza to, że nie tracą one swojej podmiotowości, a więc nie „znikają” z mapy placówek oświatowych. Będą pracowały zgodnie z odrębnymi przepisami określającymi ich zadania i nadal podlegały nadzorowi pedagogicznemu. Centra będą także zobowiązane do wykonywania zadań pomagających w bezpośrednim wsparciu rozwoju szkół. Tak więc ze szkołą będą współpracowali: specjaliści z poradni psychologiczno-pedagogicznej stosownie do swoich zadań i potrzeb placówki, doradcy moderujący sieć wymiany doświadczeń i inni pozyskani specjaliści adekwatnie do potrzeb; pracę będzie koordynował szkolny organizator rozwoju edukacji (SORE), czyli osoba odpowiedzialna za procesowe wsparcie konkretnej szkoły.

Skoro centra nie będą nowymi podmiotami, a poszczególne placówki będą nadal realizowały swoje zadania, to na czym ma polegać zmiana? Kierunek tych zmian jest widoczny już w nowym nadzorze pedagogicznym i nowej organizacji wsparcia psychologiczno-pedagogicznego. Szkoła jest traktowana jako autonomiczna organizacja oraz zorientowana na rozwój – społeczność: uczniów, nauczycieli i rodziców. Kontynuując ten nurt, nowy model wnosi zupełnie nową jakość: **integrację usług na rzecz rozwoju konkretnej szkoły poprzez współpracę podmiotów tworzących centrum**. Kompleksowość wspomagania będzie zatem wiązała się z przygotowywaniem i realizacją **całościowej i wieloaspektowej** oferty wsparcia dla jednej konkretnej społeczności szkolnej, z uwzględnieniem jej autonomii i potencjału. Inaczej niż dotychczas, nowe wspomaganie będzie adresowane do konkretnej szkoły, a nie nauczycieli postrzeganych jako pojedyncze osoby. Dodatkowo warto pamiętać, iż większość podejmowanych w ramach wsparcia działań będzie podejmowana bezpośrednio w szkole – czyli w najbardziej kluczowej dla systemu edukacji instytucji; instytucji, która równocześnie w oczywisty sposób jest najbliższa zarówno uczniom, jak i nauczycielom.

Dzięki tym kompleksowym działaniom projektowany rozwój szkoły będzie miał charakter systemowy i ciągły, zorientowany na osiągnięcie założonych celów, rozwiązywanie realnych problemów, tak aby nie trzeba już było chodzić „od specjalisty do specjalisty”, ponieważ ci będą ze sobą współpracowali w obszarach tego wymagających, udzielając wsparcia nauczycielom, uczniom i rodzicom, tak w zakresie diagnostyki jak i sposobów jej wykorzystania w codzienności szkolnej oraz poszukiwaniu i wdrażaniu nowych rozwiązań. Działania te będą łatwiejsze także dzięki budowie przedmiotowych oraz problemowych sieci współpracy i samokształcenia łączącej na przykład polonistów, pedagogów szkolnych czy też

²¹ D. Elsner, K. Bednarek, „Pomoc doradców metodycznych i konsultantów placówek doskonalenia nauczycieli w opinii jej beneficjentów. Raport końcowy z badań”, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010, <http://www.ore.edu.pl/s/94>, s. 81.

osoby zaangażowane w pracę z uczniem zdolnym. Nowy model wspomagania zakłada również towarzyszenie szkole w całym procesowym wprowadzaniu zmian: od diagnozy poprzez wdrożenie po ewaluację. Dzięki kompleksowości usług i współpracy podmiotów ułatwione będzie również gromadzenie i udostępnianie informacji odpowiednio do zdiagnozowanych potrzeb, np. o zasobach środowiska lokalnego, ważnych dla podnoszenia atrakcyjności szkoły lub poprawy jakości jej pracy.

Do głównych zadań akredytowanego centrum rozwoju edukacji będzie należało:

- zapewnienie uczniom, rodzicom i nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej zgodnie z zadaniami wynikającymi z odrębnych przepisów;
- organizowanie i moderowanie sieci współpracy i wymiany doświadczeń nauczycieli oraz dyrektorów i szkół;
- zapewnianie kadrze pedagogicznej dostępu do informacji pedagogicznej i zasobów bibliotecznych;
- wspomaganie nauczycieli i dyrektora szkoły w obszarach pracy szkoły wymagających szczególnego wsparcia (zgodnie z diagnozą potrzeb szkoły i jej koncepcją rozwoju);
- wspieranie we wdrażaniu zmian wynikających ze zmian legislacyjnych.

Realizacja powyższych zadań w znacznej mierze wynika z działań już prowadzonych przez obecnie istniejące placówki, które w przyszłości będą współtworzyły centra, zaś nowym narzędziem ułatwiającym dostęp do zasobów będzie system informatyczny, który ma udrożnić przepływ informacji, otwierając przy tym również płaszczyznę współpracy wirtualnej. Tak rozumiana kompleksowość wsparcia będzie wymagała wielu specjalistów z różnorodnych dziedzin oraz sprawnej organizacji, co z kolei stworzy zapotrzebowanie na nowe kompetencje kadry koordynującej – umiejętność pracy projektowej i zespołowej na wspomnianych partnerskich zasadach. Sposób organizacji pracy wewnątrz centrum w dużej mierze będzie jednak autonomiczny wynikający z indywidualnych zasobów placówek i potrzeb środowiska.

4. Porozumienie podstawą współpracy

Według przygotowywanych zmian prawnych zakłada się, że docelowo, dyrektor **każdej szkoły będzie zobowiązany do zawierania porozumienia z wybranym, akredytowanym centrum rozwoju edukacji**, na okres od roku do maksimum 3 lat. Podstawą zawarcia porozumienia będzie indywidualna oferta kompleksowego wspierania szkoły rozszerzona, w miarę potrzeb, o inne aspekty pomocy wynikające z konkretnej sytuacji szkoły. Zgodnie z zasadą podmiotowości diagnoza potrzeb powinna uwzględniać między innymi wyniki ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej oraz wskazania zawarte w koncepcji pracy szkoły. Indywidualizacja wsparcia i autonomiczność placówki są silnie związane z towarzyszeniem szkole w wypracowywaniu własnych pomysłów i wprowadzaniu nowych rozwiązań zaczerpniętych z dobrych praktyk. Wymagają uważnego wsłuchania się w specyficzną sytuację szkoły, aby uruchomić uśpiony w niej potencjał.

Dzięki dokonywanej przez szkołę ewaluacji wewnętrznej, oferta wsparcia powinna rzecz jasna obejmować również pomoc w zdiagnozowaniu przez placówkę jej potrzeb. W ofercie zostaną określone: cele rocznego wspomagania, zadania realizatorów wsparcia (z uwzględnieniem obu stron kontraktu), zaplanowane działania, harmonogram ich realizacji i koszt podejmowanych działań, w tym koszt pozyskania zewnętrznych specjalistów (o ile będzie zachodziła taka potrzeba) oraz imię i nazwisko szkolnego organizatora rozwoju

edukacji czyli koordynatora, który będzie współpracował ze szkołą indywidualnie na miejscu. Funkcjonowanie akredytowanych centrów rozwoju edukacji finansowane będzie poprzez subwencję oświatową w sposób ściśle związany z liczbą uczniów uczęszczających do szkół objętych wsparciem danego centrum. W praktyce będzie to mogło wyglądać tak: dyrektor szkoły umówi się na spotkanie z przedstawicielem wybranego akredytowanego centrum rozwoju edukacji, przedstawi sytuację szkoły na podstawie wybranych dokumentów i opowie o oczekiwanych obszarach wsparcia. Szkolny organizator rozwoju edukacji pomoże we współpracy z dyrektorem i nauczycielami w przygotowaniu diagnozy potrzeb szkoły, a następnie przygotuje kompleksową ofertę uwzględniającą potrzeby wsparcia w wybranym obszarze działania szkoły, jej oczekiwania i możliwości. Uzgodniona przez obie strony oferta będzie podstawą zawarcia rocznego porozumienia na świadczenie usług wsparcia, zakończonych ewaluacją i oceną dokonaną przez odbiorców.

5. Organizacja wsparcia i zapewnienie wysokiej jakości usług

Zapewnienie kompleksowego wsparcia wszystkim placówkom oświatowym z własnego terenu ma być w myśl przygotowywanych zmian prawnych, nowym zadaniem oświatowym samorządów powiatowych. Zadanie to może być realizowane albo przez centra rozwoju edukacji prowadzone przez dany powiat, albo poprzez powierzenie tego zadania (zgodnie z obowiązującymi przepisami prawnymi) centrum prowadzonemu przez inny samorząd czy też akredytowanemu centrum niepublicznemu. Projekt nowelizacji ustawy o systemie oświaty zakłada dużą autonomię w organizacji wsparcia przez samorządy powiatowe, nie uściślając zasad formalnych organizacji. Każdy powiat bowiem posiada własną specyfikę i zasoby. Wymogiem obligatoryjnym jest jedynie realizacja całego spektrum zadań nowego wspomagania, które oczywiście w pewnym zakresie można również prowadzić optymalizując inne zasoby środowiska lokalnego, np. organizując świetlice środowiskowe, zajęcia popołudniowe, współpracując z uczelniami. Należy zauważyć, że zasada dostępności, czyli bliskości wsparcia, może znacząco wpłynąć zarówno na sieć centrów, jak i ich zasoby kadrowe, bowiem jakość realizacji zadań wsparcia będzie poddawana ocenie, stanowiąc istotny warunek uzyskania akredytacji. W ten sposób zarówno sieć centrów, jak i ich organizacja pracy oraz zasoby, niejako samoistnie dostosują się do potrzeb adresatów usług.

Ważnym nie wspomnianym jeszcze atutem modernizacji wspomagania szkół jest tworzenie przez centra bazy informacji o zasobach lokalnych i ogólnopolskich, które mogą pomóc szkołom w ich rozwoju, oraz budowa lokalnych sieci współpracy i samokształcenia zarówno dla dyrektorów szkół, jak i dla nauczycieli przedmiotowych (np. polonistów czy matematyków) czy też osób szczególnie zaangażowanych w określone działania tematyczne (np. pracę z uczniem zdolnym).

Profesjonalizm nowego wsparcia przejawia się w kilku zakresach, są to:

- konieczność zapewnienia odpowiedniej kultury organizacyjnej w obrębie współpracy specjalistów przy realizacji, zadań m. in. w oparciu o nowoczesne metodologie zarządzania projektami, pracy z grupą i moderowania spotkań;
- wymagane kompetencje kadry organizującej wsparcie, towarzyszącej szkole w istotnych momentach wprowadzanych zmian, na zasadach partnerskiej współpracy z uwzględnieniem autonomii szkoły;
- system akredytacyjny centrów;
- obligatoryjna ewaluacja udzielanego wsparcia.

Zaprojektowana modernizacja wspomagania w dużym stopniu umożliwia wykorzystywanie nowoczesnych form współpracy na rzecz rozwoju organizacji, którą wszak również jest szkoła. Szeroko rozumiana pomoc dla centrów oraz pracujących w nich specjalistów ma być statutowym zadaniem Krajowego Ośrodka Rozwoju Edukacji, który będzie odpowiedzialny za system akredytacji. Chcąc świadczyć swoje usługi na rzecz szkół, centrum będzie musiało uzyskać akredytację, przyznaną na podstawie udokumentowania zdolności do zapewnienia realizacji zadań wspomagania, zatrudnienia specjalnie przeszkolonej kadry koordynatorów oraz, w późniejszym okresie, wykazania się również realizacją usług na odpowiednim poziomie, na podstawie ewaluacji i ocen swoich klientów. Akredytacja będzie przyznawana na wniosek organu prowadzącego w drodze decyzji administracyjnej, na okres nie dłuższy niż pięć lat. W przypadku niezadowolającej oceny jakości świadczonych usług uzasadnionej brakiem efektywności wspomagania przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny lub stwierdzeniem przez Krajowy Ośrodek Rozwoju Edukacji niespełnienia któregoś z warunków akredytacji, będzie można ją cofnąć.



Podsumowując:

W codzienności szkolnej dla dyrektora i nauczycieli modernizacja systemu wsparcia oznacza:

- odpowiednią do potrzeb i skoordynowaną pomoc specjalistów w rozwiązywaniu ich realnych problemów dydaktycznych i wychowawczych bezpośrednio w szkole;
- umożliwienie uczestnictwa w sieci wymiany doświadczeń i doskonalenia zawodowego dla różnych specjalności i zarządzania szkołami;
- dostęp do informacji o zasobach środowiska lokalnego i ogólnopolskiego oraz przykładach dobrych praktyk;
- wsparcie w moderowaniu współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym;
- pomoc w podejmowaniu wyzwań i projektów rozwojowych;
- pomoc we wdrażaniu rozwiązań wynikających z kierunków polityki oświatowej państwa i zmian legislacyjnych.

O tym jak może wyglądać wspomaganie realizowane przez centrum rozwoju edukacji w zakresie diagnozy potrzeb rozwojowych przekonali się pracownicy [Gimnazjum Niepublicznego im. ks. Jana Twardowskiego w Zabierzowie Bocheńskim](#) (gmina Niepołomice), gdzie 24 lutego 2011 specjaliści Wszechnicy Uniwersytetu Jagiellońskiego przeprowadzili intensywne warsztaty z udziałem nauczycieli oraz konsultacje z dyrektorem w zakresie diagnozy potrzeb rozwojowych tej konkretnej szkoły. Dla uczestników warsztatów cenne było moderowanie spotkania poświęconego identyfikacji problemów, deficytów i zasobów szkoły w sposób umożliwiający pogłębioną refleksję i wypracowanie konkretnych rozwiązań. Sprzyjało temu spojrzenie na szkołę okiem zewnętrznego obserwatora, doradcy,

osoby zainteresowanej rzeczywistym wsparciem rozwoju placówki funkcjonującej w określonym środowisku lokalnym.

6. Okres przejściowy

Nowy system wspomagania pracy szkół ma obowiązywać w pełni najwcześniej w 2016 roku. Do tego czasu zadania prowadzenia poradni psychologiczno-pedagogicznych, placówek doskonalenia nauczycieli oraz bibliotek pedagogicznych będą realizowane i finansowane na dotychczasowych zasadach, z możliwością pozyskania dodatkowych funduszy unijnych na wspomaganie szkół według nowych założeń. Projekt „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół” pozwoli na wypracowanie materiałów merytorycznych, potrzebnych procedur oraz szkolenia zarówno pracowników nowego systemu, jak i odbiorców jego usług. Projekt „Bezpośrednie wsparcie systemu doskonalenia nauczycieli”, skierowany do samorządów powiatowych pozwoli w latach 2012–2015 na jak najlepsze przygotowanie się szkół i placówek do zmiany systemu poprzez sfinansowanie realizacji dwóch rocznych ofert doskonalenia w zainteresowanych udziałem w projekcie szkołach czy budowę sieci współpracy szkół i nauczycieli na poziomie każdego przystępującego do projektu powiatu. Docelowo szkoły będą mogły wybierać roczne oferty doskonalenia z bardzo szerokiej palety; w projekcie wdrożeniowym wybór ten został ograniczony do kilku – za to w ocenie dyrektorów szkół – najbardziej potrzebnych tematów:

- wspieranie szkoły w zakresie tworzenia projektów ewaluacyjnych i prowadzenia ewaluacji wewnętrznej;
- budowa systemu wsparcia pracy wychowawców klas;
- specjalne potrzeby edukacyjne uczniów;
- budowa szkolnego programu współpracy ze środowiskiem lokalnym – wykorzystywanie zasobów środowiska na rzecz wzajemnego rozwoju;
- organizacja i funkcjonowanie wewnątrzszkolnego systemu doradztwa edukacyjno-zawodowego;
- wsparcie pracy dyrektora szkoły;
- realizacja projektu edukacyjnego w szkole.

Oferta dotycząca budowy systemu wsparcia pracy wychowawców klas zakłada podniesienie kompetencji zawodowych nauczycieli w zakresie pracy wychowawczej poprzez uświadomienie im znaczenia roli wychowawców, kształtowanie umiejętności rozpoznawania potrzeb wychowawczych uczniów, planowania oddziaływań wychowawczych oraz budowę systemu współpracy w zespole nauczycieli – wychowawców klas. Oferowana propozycja wsparcia obejmuje stałe spotkania dla wychowców klas prowadzone przez specjalistę zewnętrznego (lidera zespołu wychowawców, psychologa, pedagoga), w ramach których będą realizowane:

- analiza sytuacji wychowawczej w poszczególnych klasach;
- analiza procesów grupowych zachodzących w zespołach klasowych;
- niezbędne wsparcie w sytuacjach konfliktowych w klasie oraz pomoc w poszukiwaniu i doborze sposobów na rozwiązanie konfliktu;
- analiza indywidualnych sytuacji wychowawczych w klasach i pomoc w ich rozwiązywaniu.

Osoba prowadząca grupę dla wychowawców klas będzie służyła pomocą zarówno w rozwiązywaniu problemów całych zespołów klasowych, jak i indywidualnych problemów uczniów. Do jej zadań będzie należało:

- zbudowanie kształcącej relacji w grupie wychowawców;
- konsultowanie trudnych sytuacji;
- doradzanie i uczenie konkretnych umiejętności strategii interwencyjnych;
- kontrolowanie kwestii zawodowych i etycznych;
- wspieranie rozwoju osobistego wychowawców;
- ocena skuteczności działań podejmowanych przez wychowawców.

W pracy z wychowawcami wykorzystywane zostaną metody pracy superwizyjnej, czyli wieloaspektowego oglądu działania prowadzącego do rozwiązania problemów emocjonalnych i merytorycznych związanych z wykonywaniem pracy wychowawcy. W pracy grupowej wykorzystywana będzie metoda analizy indywidualnych przypadków oraz elementy pracy warsztatowej. W ramach pracy grupowej wychowawcy będą wspólnie wypracowywać potrzebne narzędzia: ankiety, kwestionariusze wywiadów/rozmów z uczniami, przykładowe kontrakty itp. Oferta przewiduje również przeprowadzenie warsztatów z zakresu metod pracy z grupą klasową.

W tym samym czasie i również przy wsparciu środków unijnych będzie trwała budowa tematycznych i problemowych sieci współpracy oraz samokształcenia nauczycieli i dyrektorów. Szkoły w sieci to innowacyjna metoda współpracy umożliwiająca wymianę różnorodnych doświadczeń w grupach dyrektorów, nauczycieli oraz pedagogów i psychologów szkolnych. To nowoczesny sposób zespołowego poszukiwania sposobów radzenia sobie z problemami oraz inicjowania nowych przedsięwzięć, uczenie się nowych umiejętności i pozyskiwanie wiedzy od kolegów nauczycieli oraz zewnętrznych ekspertów i dzielenie się własnym potencjałem zawodowym.

Każda ze szkół przystępujących do projektu będzie mogła uczestniczyć w co najmniej 5 sieciach współpracy, przy czym obowiązkowo w sieci współpracy dyrektorów szkół oraz sieci współpracy nauczycieli pracujących z uczniem zdolnym. Praca w sieci szkół będzie moderowana przez koordynatora i realizowana zgodnie z wypracowanym planem, tzn. określonymi obszarami problemowymi, celami i harmonogramem. Pracujący w sieci nauczyciele lub dyrektorzy będą się spotykać ok. 5 razy w roku, aby wspólnie omówić problemy i zamierzenia, zaplanować swoją pracę, wypracować rozwiązania, podzielić się refleksjami z ich wdrożenia i skonsultować z ekspertem zewnętrznym wspomagającym pracę sieci w zakresie wybranego obszaru tematycznego. Po zrealizowaniu zaplanowanych przedsięwzięć członkowie sieci wspólnie wypracują rekomendacje i wnioski do dalszej pracy. Współpraca będzie mogła odbywać się także za pomocą internetowych forów wymiany doświadczeń, a dodatkowym wsparciem dla organizatorów i uczestników sieci będą materiały pomocnicze (przykładowe scenariusze spotkań, tematyczne moduły samokształceniowe itp.).

7. Przykłady dobrych praktyk

Obecnie istnieją już załączki projektowanego systemu wspomagania szkół. W Kamiennej Górze od 2001 roku funkcjonuje [Powiatowe Centrum Edukacji](#) – modelowa struktura skupiająca poradnię psychologiczno-pedagogiczną, ośrodek doskonalenia nauczycieli i bibliotekę pedagogiczną, które realizują swoje zadania zgodnie z obowiązującymi aktualnie przepisami. Podobne placówki istnieją w innych powiatach Dolnego Śląska. W Siedlcach działa akredytowane [Samorządowe Centrum Doradztwa i Doskonalenia](#) współpracujące z poradnią i biblioteką pedagogiczną, gdzie realizowany jest bardzo różnorodny system doskonalenia nauczycieli oparty na sieciach zespołów problemowych i tematycznych z zaangażowaniem specjalistów zewnętrznych oraz we współpracy z uczelniami i wydawnictwami. Na szczególną uwagę zasługuje działalność szkoleniowa rad pedagogicznych wieńczona rekomendowaną ewaluacją wprowadzanych zmian oraz szeroko zakrojona działalność innowacyjna związana z potrzebami szkół objętych wsparciem. Podstawą świadczenia usług wsparcia szkołom na terenie powiatu siedleckiego są porozumienia z gminami.

Innym przykładem kompleksowego wspierania szkoły w jej codziennej pracy jest [niepubliczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna OSIEK działająca w Gdańsku](#). Specyfika jej działalności opiera się na indywidualizacji wsparcia opartego na pogłębionej diagnozie potrzeb szkoły – uczniów, nauczycieli i rodziców. Oprócz realizacji zadań poradni, placówka organizuje również wsparcie w zakresie doskonalenia kadry pedagogicznej. Działania poradni są realizowane na terenie szkoły przez zespół specjalistów (psychologdy, pedagogdy, logopeda), który towarzyszy jej przez cały rok szkolny realizując w trybie tygodniowym następujące zadania:

- rozmowy indywidualne z każdym uczniem,
- warsztaty psycho-edukacyjne w klasach,
- cotygodniowe stałe zajęcia w klasach 0 i I,
- udział w zespołach wychowawczych,
- stałe konsultacje dla opiekunów klas,
- spotkania rocznikowe dla rodziców,
- stałe zajęcia dla uczniów – terapia pedagogiczna,
- stałe zajęcia dla uczniów – terapia logopedyczna,
- warsztaty w klasach (planowe i interwencyjne),
- diagnoza psychologiczna i pedagogiczna,
- pomoc w realizacji szkolnego programu profilaktyki,
- pomoc w realizacji szkolnego i klasowych programów wychowawczych,
- analiza wyników edukacyjnych,
- badania własne Poradni: style uczenia się,
- poziom czytania w klasach młodszych,
- socjometria w miarę potrzeb, badania rekrutacyjne do szkół,
- wspieranie rozwoju uczniów wybitnie zdolnych,
- szkolenia rad nauczycieli (rady szkoleniowe – okazjonalne, warsztaty szkoleniowe – cykliczne),
- wspieranie pracy dyrektorów szkół.

8. Co będzie trudne i co może się nie udać

Można przypuszczać, że nakreślony pożądany nowy model wspomagania pracy szkół charakteryzujący się kompleksowością, dostępnością, indywidualizacją i profesjonalizmem nie powstanie z dniem 1 stycznia 2016 roku. Będzie prawdopodobnie wymagał wspólnego wypracowywania kultury wspomagania pracy szkół: partnerskich relacji, kultury organizacyjnej, rozwijania kompetencji w zakresie nowoczesnych form wspierania w rozwoju złożonych organizacji.

Sukces nowego wspomagania w dużym stopniu będzie uzależniony od poziomu profesjonalizmu świadczonych usług, w tym wszechstronności kompetencji koordynatorów, wsparcia oraz sposobu organizacji ich pracy, która będzie miała znamiona coraz powszechniejszego zarządzania projektami i towarzyszenia organizacjom we wprowadzaniu zdefiniowanych zmian z poszanowaniem autonomii szkoły. Tu wiele będzie zależało od systemu akredytacyjnego i Krajowego Ośrodka Rozwoju Edukacji.

Istotną trudnością w organizacji nowego wspomagania, będzie prawdopodobnie nierównomierny dostęp szkół do obecnie istniejących zasobów instytucjonalnych i specjalistycznych usług, jakie będą musiały zapewnić powiaty, organizując wsparcie szkołom na swoim terenie. Postawi to przed nimi zadanie wyboru partnerów wojewódzkich, gminnych, lub niepublicznych i będzie wymagało współpracy opartej na zawartych porozumieniach.

Najtrudniejszym wyzwaniem, przed jakim stanie modernizacja wspomagania, może się jednak okazać zmiana mentalna oferentów i adresatów. Nowy model wymaga bowiem gotowości otwarcia się na współpracę opartą na partnerskich zasadach – wzajemnego słuchania, szacunku i zaufania oraz podejmowania otwartego dialogu i wspólnego wypracowywania rozwiązań oraz projektowania przyszłości. Nie posiadamy bowiem pokoleniowego doświadczenia w tym zakresie, a dodatkową trudnością jest pogłębiający się niż demograficzny, który potęgując lęki i obawy o miejsca pracy, wzmacnia konkurencyjność objawiającą się nieufnością do współpracy. Paradoksalnie jednak wiele mogą zyskać, ci którzy podejmą „ryzyko” współpracy i otwarcia na tę zmianę. Centra rozwoju edukacji stworzą okoliczności i dostarczą narzędzia do umocnienia pozycji szkoły na gruncie lokalnym poprzez wspólną pracę nad podnoszeniem jakości edukacji, tym samym przynosząc zarówno ważną stabilizację zawodową, jak i perspektywę satysfakcji ze świadomości rozwoju.

